



Universidade de Aveiro
2008

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Departamento de Comunicação e Arte

**Filomena Maria
Antunes Barbosa
Fernandes Spencer**

**Viabilidade da Formação a Distância em Cabo
Verde**



**Filomena Maria
Antunes Barbosa
Fernandes Spencer**

Viabilidade da Formação a Distância em Cabo Verde

Profissionalização em Exercício de Professores do Ensino Básico - Fogo e Brava: Um Estudo de Caso

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor António Moreira, Professor Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

*Em memória ao meu pai e minha tia "má Bia", com quem aprendi a olhar o
mundo com o coração*

*À minha mãe, às minhas irmãs, aos meus sobrinhos pela família que nos ajudou a construir e,
nesta, a possibilidade de conviver com as
mais diversas perspectivas*

*Aos meus filhos Sandro e Ricardo, pela compreensão, carinho e ajuda preciosa durante esta
caminhada*

Ao Nando e ao Rinaldo por terem aturado todo o meu mau humor ao longo desta caminhada

o júri

presidente

Fernando Manuel dos Santos Ramos

Professor Catedrático do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

vogais

Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira

Professor Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Doutora Maria João da Silva Ferreira Gomes

Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

agradecimentos

Quero registar os meus mais profundos agradecimentos ao Doutor António Moreira, meu orientador, pela sua extrema paciência, disponibilidade, compreensão e pelo incentivo que soube tão bem manifestar.

Agradeço à Presidente do Instituto Pedagógico de Cabo Verde, à Directora, colegas de longa caminhada, ao Miguel, à Luísa e ao Augusto pela ajuda preciosa no momento mais difícil que passei e a todo o pessoal discente da Escola de Formação de Professores Hermínia Cardoso. Um obrigada especial aos Delegados, Tutores e Formandos do Fogo e da Brava, pela permanente disponibilidade no acompanhamento de travessias diversas que aconteceram ao longo das várias fases desta dissertação.

Agradeço ao Levy, ao meu ex-aluno Osvaldo Borges e ao Rui pelo valioso contributo na leitura e sugestões pertinentes ao meu trabalho.

Agradeço a todos os amigos e familiares (eles sabem muito bem quem são!) que, de alguma forma, me ajudaram a concretizar este projecto.

palavras-chave

Formação a distância, e-learning, formação de professores, comunidades de aprendizagem, tecnologias de informação e comunicação.

resumo

A experiência de profissionalização em Exercício de professores do Ensino Básico nas ilhas do Fogo e da Brava permitiu uma reflexão sobre vários factores que se colocam na concepção, planificação, organização e controle de acções de formação profissional a distância.

Este trabalho de investigação pretende contribuir para uma reflexão sobre o papel e a importância da utilização de metodologias de ensino a distância no desenvolvimento profissional de professores sem formação pedagógica.

Optou-se por um Estudo de Caso, tendo como técnicas e instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário, análise documental e a observação participante.

A formação contínua de professores em regime de eLearning (ensino a distância mediado pela Internet) ou bLearning (misto de presencial e eLearning) apresenta um conjunto de especificidades próprias que colocam um conjunto de problemas na área da criação destas experiências de aprendizagem. Este estudo, que aqui se apresenta, centraliza-se na problemática da viabilidade do ensino a distância num País arquipelágico, como Cabo Verde, onde a situação financeira dos aprendentes, adultos, com família constituída, não lhes permite deixar a ilha onde moram para melhorarem a sua situação académica.

Como resultado, obteve-se tanto uma visão global do processo do design de aprendizagens para o eLearning como um conjunto de evidências que, por um lado, delineiam e fundamentam um modelo de trabalho nessa área e, por outro lado, abrem novas perspectivas para futuros estudos neste âmbito.

keywords

E-learning, training of teachers, communities of collaborative learning, distance learning, information and communication technologies

abstract

The experience of in-service teacher education in the islands of Fogo and Brava permitted reflection about several factors that influence design, planning, organization and control of professional distance learning activities. This research work intends to contribute towards a reflection about the role and importance of the use of distance education methodologies for the professional development of teachers who do not have pedagogical training. The option was made for a Case Study, using questionnaire surveys, documental analysis and participating observation as data collection techniques and instruments.

The continuous training of teachers in an eLearning setting (distance education mediated by the Internet) or bLearning (mix of face to face and distance education) presents a set of specificities that are at the origin of problems in the creation of these learning experiences. The study presented here focuses on issues concerning the viability of distance education in an archipelago country such as Cape Verde, where the financial situation of the trainees, who are adults undertaking learning activities, with structured families, does not allow them to leave the island where they live in order to improve their academic and professional situation. As a result, both a global vision of the learning for eLearning processes and a set of data were obtained, which, on the one hand, delineate and ground a work model in this area and, on the other hand, open up new perspectives for future studies in this same area.

Índice

LISTA DE QUADROS	X
LISTA DE GRÁFICOS	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XII
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	1
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	4
1.2. CARACTERIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DO ESTUDO	6
1.3. FINALIDADES E OBJECTIVOS	7
1.4. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	8
1.5. LIMITAÇÕES AO ESTUDO	9
1.6. OPÇÕES METODOLÓGICAS	11
CAPÍTULO 2 - CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO-EDUCACIONAL	13
2.1. CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS, CLIMÁTICAS E DEMOGRÁFICAS	13
2.2. SITUAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA	17
2.3. SISTEMA DE ENSINO	18
2.3.1. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA	18
2.3.2. EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO	20
2.3.3. EVOLUÇÃO DAS DESPESAS COM EDUCAÇÃO	24
2.3.4. APOIO SOCIAL E ESCOLAR	25
CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
3.1. ENSINO A DISTÂNCIA: DOS CONCEITOS ÀS TEORIAS	27
3.2. AUTONOMIA, INDEPENDÊNCIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	38
3.3.1. TEORIAS DE INTERACÇÃO E COMUNICAÇÃO	39
3.4. PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO ACTUAL	41
3.5. FERRAMENTAS FACILITADORAS DAS INTERACÇÕES	44
3.5.1. FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO SÍNCRONAS	45
3.5.2. FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO ASSÍNCRONAS	46
CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CABO VERDE	49
4.1. EXPERIÊNCIAS/PROJECTOS PIONEIROS DE ENSINO A DISTÂNCIA EM CABO VERDE	49
4.1.1. RÁDIO EDUCATIVA E RURAL	51
4.1.2. PROJECTO DE INSTRUÇÃO RADIOFÓNICA INTERACTIVIDADE (DO IRI-PALOP AO IRI-CV)	53
4.1.3. ENSINO A DISTÂNCIA – SISTEMA ECCA	56
4.2. EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA EM CABO VERDE COM CURSOS DE ENSINO SUPERIOR	58
4.3. A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO EM CABO VERDE COM CURSOS DE MESTRADO	59
CAPÍTULO 5 – O CASO EM ESTUDO: CURSO CFAD – FOGO E BRAVA	63
5.1. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL DO CURSO	63
5.2. ÁREAS TEMÁTICAS DO CURSO	65
5.3. <i>PREPARAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURSO</i>	65
CAPÍTULO 6. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	71
6.1. DESENHO DO ESTUDO	71
6.2. O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO	75
6.3. GRUPO DE PARTICIPANTES/RESPONDENTES	79
6.3.1. PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	79
6.4. <i>PREPARAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE TUTORES</i>	79
6.4.1. ACOMPANHAMENTO PRESENCIAL DA FORMAÇÃO DE TUTORES	80
6.4.2. ACOMPANHAMENTO A DISTÂNCIA	82
6.5. MOMENTO DE FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO CFAD	84

6.6. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	87
6.6.1. PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	87
6.6.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	92
CAPÍTULO 7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	95
7.1 CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS	95
7.2 EXPERIÊNCIA COMO TUTOR	98
7.3 UTILIZAÇÃO DA RÁDIO NA FORMAÇÃO À DISTÂNCIA	101
7.3.1 USO DA RÁDIO COMO 2º ELEMENTO CHAVE PARA A FORMAÇÃO À DISTÂNCIA	101
7.3.2 USO DA RÁDIO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES	102
7.3.3 ACOMPANHAMENTO DE AULAS ATRAVÉS DA RÁDIO	103
7.4 AVALIAÇÃO DOS TUTORES SOBRE O USO DA RÁDIO	105
7.4.1 AVALIAÇÃO DOS TUTORES SOBRE AS AULAS ATRAVÉS DA RÁDIO	105
7.4.2 AVALIAÇÃO DOS TUTORES SOBRE O MANUAL DO CURSO ATRAVÉS DA RÁDIO	107
7.5 USO DA INTERNET NO CURSO À DISTÂNCIA	108
7.5.1 EXPERIÊNCIA E EXPLORAÇÃO DA INTERNET NO CURSO À DISTÂNCIA	108
7.5.2 UTILIZAÇÃO DO MSN E MOTORES DE PESQUISAS (GOOGLE, ETC)	110
CAPÍTULO 8. CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	113
BIBLIOGRAFIA.....	121
LISTA DE ANEXOS (EM CD).....	127

Índice de quadros

Quadro 1: Despesas com a Educação no PIB e OGE entre 1980 e 2003.....	24
Quadro 2: Professores com e sem formação em S.Filipe	63
Quadro 3: Professores com e sem formação nos Mosteiros.....	64
Quadro 4: Professores com e sem formação na Brava	64
Quadro 5: N° de emails recebidos e enviados.....	83
Quadro 6: Planificação do 1º Momento de Formação	84
Quadro 7: Planificação do 1º Momento de Formação	95
Quadro 8: Habilitação literária dos inquiridos por concelho.....	96
Quadro 9: Habilitação literária dos inquiridos por concelho.....	97
Quadro 10: Estatísticas descritivas da variável idade segundo o sexo	98
Quadro 11: Desempenho da actividade de tutoria segundo determinadas variáveis	99
Quadro 12: Experiência de tutores segundo determinadas variáveis	100
Quadro 13: Opinião dos tutores sobre o uso da rádio como 2º elemento	101
Quadro 14: Radio capacidade de comunicação.....	103
Quadro 15: Acompanhamento das aulas através da rádio	103
Quadro 16: Avaliação da qualidade das aulas através da rádio.....	105
Quadro 17: Avaliação do manual do curso através da rádio.....	107
Quadro 18: Avaliação do manual do curso através da rádio por ilha	108
Quadro 19: Exploração das potencialidades da Internet segundo várias variáveis (sexo, Concelho, Habilitações literárias e Grupo etário).	109
Quadro 20: Exploração das potencialidades da Internet segundo várias variáveis	110

Índice de Figuras e Gráficos

Figura 1: <i>Mapa de Cabo Verde</i>	13
Figura 3: Montantes previstos e gastos em transporte escolar em 2003/	25
Figura 2: Esquema conceptual do estudo.....	72
Figura 4: Formação académica dos tutores inquiridos	96
Figura 5: Histograma com a Curva da Normal para a variável idade.....	98
Figura 6: Percentagem de inquiridos que já tinham trabalhado como tutor	99
Figura 7: Acumulação dos valores mais elevados por ilha e parâmetro	106
Figura 8: Experiência dos tutores no uso da internet.....	108
Figura 9: Tipo de exploração da Internet por ilha	110

Lista de Abreviaturas

BAD – Banco Africano de Desenvolvimento
CFaD – Curso de Formação a Distância
DGESC – Direcção Geral do Ensino Superior e Ciência
EB – Ensino Básico
EBA – Ensino Básico de Adultos
EFPEB – Escola de Formação de Professores do Ensino Básico
EFPEB - HC – Escola de Formação de Professores do Ensino Básico – Hermínia Cardoso
EICM – Escola Técnica Industrial e Comercial do Mindelo
EM – Ensino Médio
EPCR – Escola Polivalente Cesaltina Ramos
ES – Ensino Secundário
ESup – Ensino Superior
FCG – Fundação Calouste Gulbenkian
GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento
ICASE – Instituto Cabo-verdiano de Acção Social Escolar
IESIG – Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça
INAG – Instituto Nacional de Administração e Gestão
INE – Instituto Nacional de Estatística
INIDA – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário
IP – Instituto Pedagógico
ISCEE – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais
ISE – Instituto Superior de Educação
ISECMAR – Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar
ISCJS – Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
MEES – Ministério de Educação e do Ensino Superior
MEVRH – Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos
MFP/MED – Revisão da Despesa Pública Educação
MPD – Movimento Para a Democracia
OGE – Orçamento Geral do Estado
PAICV – Partido Africano Independência de Cabo Verde
PAIGC – Partido Africano de Independência da Guiné e Cabo Verde
PIB – Produto Interno Bruto
PNA-EPT – Plano Nacional Anual – Educação para Todos
PNUD – Programa das Nações Unidas
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UniCV – Universidade Pública de Cabo Verde

CAPÍTULO 1 – Introdução

A rápida evolução tecnológica aliada às inúmeras transformações económicas, sociais, políticas e culturais a que temos vindo a assistir por todo o mundo e, de forma particular, em Cabo Verde, têm provocado alterações substanciais nas necessidades de educação e de formação, colocando, deste modo, aos sistemas de educação e formação, no país, novas exigências e desafios.

Numa altura em que Cabo Verde se debate com a urgente necessidade de elevar o nível de qualidade da educação e do ensino, a problemática da formação de professores no país tem estado no centro das preocupações do Governo, constituindo uma questão incontornável.

Num depoimento a um jornal on-line¹, a Senhora Ministra da Educação e Ensino Superior, na altura em que esteve no Brasil, após a criação da Universidade Pública de Cabo Verde, dá conta dessas mesmas preocupações: “O Executivo de Cabo Verde vai elaborar, com a ajuda de técnicos brasileiros, um plano estratégico para o ensino superior e um outro de ciência, tecnologia e inovação”, deu a conhecer hoje, terça-feira, a ministra cabo-verdiana do pelouro, Filomena Martins”.

A governante ainda afirmou que “a Direcção Geral de Ensino Superior e Ciência (DGESC) está a ser reconfigurada para deixar exclusivamente de ter como finalidade a gestão das vagas e das bolsas para formação no exterior do país”.

Filomena Martins, que esteve no Brasil para tratar de questões ligadas à investigação, pesquisa e formação avançada, Mestrado, Doutoramento e Pós-doutoramento com parceiros brasileiros, “afirmou que, com o início das actividades da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) e as novas exigências advenientes do processo de transformação profissional em curso no arquipélago, torna-se premente que a DGESC possa responder a esses novos desafios”.

A ministra cabo-verdiana da Educação e Ensino Superior sublinhou ainda “a necessidade de Cabo Verde ter uma lei-quadro de ensino à distância e técnicos capacitados para

¹ Entrevista da Senhora Ministra da Educação de Cabo verde (disponível em <http://www.liberal-caboverde.com>., consultado em 20/06/07)

criar a Direcção de Ciência e Tecnologia, visando ‘responder a esses novos desafios que são pertinentes para a visão de desenvolvimento do país’.

Por isso, a pertinência de se conceber e desenvolver novos modelos e estratégias de formação mais consentâneos com as reais necessidades de formação de professores, afigura-se como uma problemática inquestionável. Essa necessidade é sobretudo sentida quando se reporta a uma dada comunidade que, para frequentar uma acção de formação profissional, apresenta sérias dificuldades em conciliar as suas responsabilidades profissionais com as familiares e sociais, aliadas à dispersão geográfica própria do arquipélago. Citando Gomes (2004), diremos que é preciso “levar” para a proximidade dos potenciais formandos, as oportunidades de formação.

É nesta linha de pensamento que se enquadra o estudo que ora propomos, no qual surge a alternativa desses professores, através do recurso a plataformas de formação a distância, enquanto cenário alternativo à formação tradicional presencial, e a estratégias de modo a verem-se satisfeitas as suas prementes necessidades de formação profissional. Trata-se, efectivamente, de colocar à disposição dessa população, mecanismos que lhe permita superar-se profissionalmente.

Com efeito, o ponto de vista que queremos marcar é que, com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, as perspectivas do recurso às modalidades de formação a distância, reputadas de grande potencial, se vêm cada vez mais ampliadas e reforçadas. Como é evidente, a sua utilização em contexto escolar não constitui apenas um capricho dos professores ou um modismo, um sinal dos tempos, mas um factor de grande importância por estas terem um papel decisivo na aprendizagem que se quer interactiva e colaborativa.

A evidência desta relevância encontra-se consubstanciada em diversos diplomas legais aprovados em Cabo Verde. No Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, na alínea h) do seu artigo 3º, pode ler-se que a organização e a gestão do currículo subordina-se a princípios orientadores, entre os quais é referida a “Valorização da

diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida”.

Assim, é posicionando-nos no contexto desta perspectiva de aprendizagem colaborativa e considerando que os serviços de rede de computadores e telecomunicações nos possam actualmente colocar à disposição (estamos a referir-nos à Internet), que procurámos com este trabalho, reflectir, perspectivar e analisar as potencialidades de formação a distância de professores residentes nos concelhos de Fogo e Brava, suportada na Internet.

Acresce um ponto de vista que queremos marcar que é o da flexibilidade que a formação via Internet promove, uma vez que, neste contexto, não se coloca a necessidade de formador e formandos se encontrarem em simultâneo no mesmo espaço geográfico e temporal. Por outro lado, a Internet e os serviços que disponibiliza (Word Wide Web, correio electrónico, conferências electrónicas, entre outros) permitem ultrapassar não só as barreiras do espaço físico e temporal existentes em situações de educação a distância, como também propiciam espaço para a manutenção de uma verdadeira interacção e comunicação entre toda a comunidade educativa, aproximando todos os intervenientes do processo de aprendizagem.

A utilização das tecnologias de informação e comunicação em contexto escolar não constitui apenas um capricho dos professores ou um modismo, um sinal dos tempos, mas um factor de grande importância por estas terem um papel decisivo na aprendizagem, ao permitirem o trabalho prático, actividades de exploração e de investigação e o trabalho colaborativo de um modo mais facilitado.

Neste trabalho, pretendemos estudar as necessidades formativas relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação que deverão ser tidas em consideração no processo de qualificação de professores em exercício, resultantes das diferentes transformações ocorridas na sociedade cabo-verdiana a partir da segunda metade do século XX. Estes professores, enquanto

responsáveis pela educação e formação da futura geração, e verdadeiros agentes de mudanças, não podem descurar o papel fundamental das novas tecnologias, não só como ferramenta que lhes permitirá o acesso à formação e ao desenvolvimento profissional, como também enquanto instrumento que os auxiliará no desenvolvimento da sua actividade pedagógica em sala de aula.

É nosso entendimento que os recursos que as novas tecnologias disponibilizam hoje em dia aos profissionais da educação apresentam enormes vantagens ao fazer pedagógico, uma vez que contribuem para acelerar o processo de organização, qualificação, requalificação de profissionais, sem, no entanto, romperem as relações interpessoais e intra-pessoais que são indispensáveis no acto de educar.

Assim, neste trabalho de pesquisa, procuramos, a partir da análise de opiniões em relação aos conteúdos e ao grau de aceitação de novas tecnologias como recurso para o acesso a informação e conhecimento, comunicação ou qualificação, apreender e identificar as reais necessidades e expectativas expressas pelos intervenientes no processo de aprendizagem.

Nesta dissertação tivemos a preocupação de estudar a viabilidade da aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contexto da Formação em Exercício, pela sua importância no processo de aprendizagem flexível, colaborativa e interactiva, através do recurso à Internet como ferramenta complementar às estratégias de estudo individual e às sessões de formação presencial.

1.1. Contextualização do estudo

Durante o percurso da nossa experiência como professora na Escola de Formação de Professores do Ensino Básico da Praia, apercebemo-nos da dificuldade relacionada essencialmente com a descontinuidade territorial que os professores das ilhas do Fogo e da Brava enfrentavam no acesso aos cursos de formação de professores, por estes serem oferecidos apenas nos principais

centros urbanos, situação esta que vinha contribuindo sobremaneira para o agravamento do desequilíbrio e de discrepâncias regionais em matéria do número de professores formados existentes no país.

Nesta perspectiva, uma análise realista e pragmática da situação socioeconómica e cultural, académica e profissional destes professores (baixo nível académico, lacunas na preparação académica, analfabetismo informático, dificuldade de acesso à informação), parece constituir motivo suficiente para a emergência de modelos de formação que levem em linha de conta esta distinta realidade.

Assim, torna-se necessário realizar um estudo de investigação fundamentado em bases científicas que permita reflectir sobre as melhores estratégias a adoptar no sentido de dar oportunidade a estes professores de também acederem aos cursos e de certa forma contribuir para a democratização da educação no país.

Não será demais sublinhar que se vem constatando que o modelo de formação de professores tradicional presencial se afigura demasiado redutor, no contexto actual da sociedade cabo-verdiana e da possibilidade dos programas que visam reduzir a 0% o número de professores do ensino básico sem formação adequada, abarcar um número suficientemente amplo de formandos, geograficamente dispersos, cujas possibilidades de se deslocarem aos centros de formação do IP-EFEB-Praia/Mindelo/Assomada são nulas.

É nossa convicção que a oferta formativa do Curso de Formação a Distância que se destinará aos professores do ensino básico das ilhas do Fogo e da Brava irá permitir:

- Democratizar o acesso aos cursos de formação de professores, tornando-os acessíveis a todos os profissionais interessados;
- Que os interessados possam usufruir de actualização da actividade profissional a partir do local de trabalho ou da própria residência;
- Melhorar o desempenho e a intervenção educativa do professor do ensino básico;

- Consolidar as boas práticas do professor do ensino básico;
- Promover a equidade do acesso e a qualidade do ensino básico.

1.2.Caracterização e Descrição do Estudo

Esta dissertação, dividida em oito capítulos, em que, no primeiro, descrevemos a situação socioeconómica e educacional de Cabo Verde, realça em particular o funcionamento do sistema educativo, para melhor conhecimento da nossa realidade. No segundo fala-se de Cabo Verde e do seu sistema de ensino, para de seguida, no terceiro capítulo, fazer um breve historial das principais experiências de ensino a distância em Cabo Verde, evidenciando uma experiência pioneira levada a cabo pela Rádio Educativa do país na capacitação de professores sem formação, que teve lugar na época pós-independência.

No quarto capítulo procede-se a uma abordagem do ensino a distância no contexto mundial, focalizando a sua evolução histórica e definindo os seus principais conceitos. No entanto, no quinto, começamos por descrever de uma forma sucinta o nosso estudo de caso, focalizando o seu enquadramento institucional, as áreas temáticas e a fase de preparação e elaboração do curso.

Já no sexto capítulo vamos tratar de aspectos metodológicos, e começaremos por dar a conhecer o desenho do curso, o estudo de caso enquanto estratégia de investigação e toda a parte relacionada com o estudo em si, focalizando o Tutor como o Participante activo nesse estudo. Por conseguinte, no capítulo sete desenvolvemos a parte quantitativa da recolha de dados através da análise estatística do inquérito feito aos Tutores e, num último momento, descrevemos a experiência conduzida nas duas ilhas já mencionadas, realçando os dois momentos que serviram de base à nossa investigação (formação de tutores e 1º Momento de formação, até à elaboração dos testes dos dois módulos ministrados nos três concelhos, a saber: São Filipe e Mosteiros, na ilha do Fogo e Brava, na própria ilha da Brava. Esta experiência de formação, realizada pela Escola de Formação de Professores do Ensino Básico Hermínia Cardoso, na Praia, termina

avaliando a eficácia do programa, em parte apontando os aspectos positivos e negativos dessa experiência e reflectindo sobre as possíveis estratégias a ter em conta futuramente.

O estudo que ora propomos realizar é caracterizado por um público que, na sua maioria, tem mais de três anos de experiência de docência no Ensino Básico, com o 10º Ano de escolaridade, e 3 anos de avaliação de desempenho docente com a classificação mínima de bom. Com este perfil de professores nas ilhas do Fogo e da Brava, ilhas essas separadas pelo Atlântico, o estudo de uma maneira geral é caracterizado por uma experiência completamente nova, um ensino através do regime de bLearning, com aulas presenciais, ministradas pelos professores-mestres da EFPEB-HC², na Cidade da Praia, na Ilha de Santiago, e pelos tutores locais que, para cada módulo, apoiam os formandos todos os sábados.

1.3. Finalidades e Objectivos

Este estudo tem como principal finalidade aferir da viabilidade da implementação de uma estratégia de formação a distância de professores do ensino básico, nas Ilhas do Fogo e da Brava, com vista a criar mecanismos/estratégias que possibilitem o alargamento e a democratização do acesso aos cursos. Por outro lado, é também finalidade deste trabalho de investigação contribuir para a promoção da qualidade da formação recebida pelos professores nestes concelhos, proporcionando-lhes não só o acesso aos cursos de profissionalização, como também a possibilidade de aprenderem de forma mais flexível, interactiva, colaborativa e eficaz, de modo a serem capazes de produzir inovações nos seus contextos de actuação. Consideramos que este estudo é importante na medida em que poderá trazer mais valias não só para uma nova visão de formação de professores numa sociedade de informação e conhecimento, como também para alcançar a almejada qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

² Escola de formação de Professores do Ensino Básico – Hermínia Cardoso.

Objectivos do estudo

Os objectivos a serem perseguidos no decurso desta investigação são os seguintes:

- Reflectir sobre a viabilidade da utilização da modalidade de profissionalização em serviço de professores via Internet nos concelhos do Fogo e da Brava;
- Identificar a adequabilidade da aplicação desta estratégia no contexto de formação a distância de professores nos referidos concelhos;
- Identificar as vantagens e limitações da utilização desta modalidade na formação dos professores das ilhas do Fogo e da Brava;
- Conhecer o grau de motivação e envolvimento dos professores nas actividades da experiência.

Com este estudo pretende-se diversificar as ofertas formativas para professores do ensino básico, atendendo aos condicionalismos geográficos do país e às necessidades de formação de docentes do ensino básico cujos compromissos familiares não lhes têm permitido beneficiar do acesso aos cursos oferecidos pelas Escolas de Formação de Professores existentes - Mindelo, Assomada e Praia. A finalidade é reduzir as assimetrias regionais de professores formados, contribuindo para a equidade do ensino básico.

1.4. Formulação do Problema e Questões de Investigação

Segundo Coutinho (2005) a definição do problema constitui a primeira fase na elaboração de um projecto e, de uma maneira geral, nasce da experiência pessoal e profissional do investigador, sendo que os “melhores” se baseiam não apenas em observações da vida real mas em teorias já existentes.

Para Coutinho (idem) *uma investigação envolve sempre um problema, seja ele (ou não) explicitado formalmente*. Assim, definimos o seguinte problema de investigação:

Será a Formação a Distância uma viabilidade de formação e capacitação de professores no contexto de formação em Cabo Verde?

O nosso problema enquadra-se nas seguintes questões de investigação:

- Em que condições será viável o desenvolvimento de iniciativas de formação a distância dos professores dos concelhos de Fogo e Brava?
- Constitui a formação a distância suportada pela Internet uma modalidade viável para formar professores nos concelhos do Fogo e da Brava? Será ela a mais adequada ao perfil dos professores destes concelhos?
- A formação via Internet poderá ser uma iniciativa alternativa ao modelo tradicional (totalmente presencial) de formação de professores nos concelhos do Fogo e da Brava?
- Sob o ponto de vista organizacional e pedagógico, que vantagens/desvantagens o modelo de formação via Internet apresenta em contraponto ao modelo tradicional presencial?
- Qual é o grau de envolvimento desses professores nas actividades de formação via Internet?
- Em que condições esta modalidade garante aos professores dos concelhos do Fogo e da Brava a aprendizagem interactiva e colaborativa que verdadeiramente se almeja?

1.5. Limitações ao Estudo

Esta dissertação organizou-se em torno de um estudo de caso em que a unidade de estudo foi um curso de profissionalização de professores em exercício intitulado Curso de formação de professores em Exercício e a Distância, que passaremos a designar por CFaD, dos professores do Ensino Básico, que é obrigatório e que abarca os níveis do 1º ao 6º anos. Esta formação é relevante para a progressão na carreira.

Foi um curso que teve uma experiência piloto em 2004, com a Escola de Formação de professores do Mindelo, dirigido aos professores sem formação da Ilha de Santo Antão, e foi autorizado, juntamente com o seu Plano Curricular, no

Boletim Oficial nº 31- 1ª série de 18 de Outubro de 2004³. Este quadro apresenta de forma detalhada os conteúdos temáticos do curso, bem como o modelo organizacional e pedagógico do mesmo e o espaço virtual de suporte à componente a distância.

No entanto, o estudo ora elaborado cingiu-se a duas fases, a saber:

- A formação de tutores;
- O primeiro momento de formação dos professores em exercício (ver a planificação, anexo 4).

As limitações previamente definidas durante esta dissertação foram muitas e limitaram o anseio que tínhamos nessa experiência. Por razões financeiras foi impossível instalar um Centro de Recurso em cada concelho que facilitasse a pesquisa a que nos propusemos. Tivemos limitações com a bibliografia, pelo facto de as bibliotecas existentes na cidade da Praia possuírem poucas referências bibliográficas direccionadas para a formação a distância, pelo que, na sua generalidade, limitámo-nos a pesquisar na Internet como recurso de preparação da nossa dissertação. Além disso o arranque da formação prevista para início do ano civil só teve o acordo de avançarmos em Maio deste ano. Enfim, estamos conscientes de que poderíamos fazer um trabalho muito mais elaborado no que diz respeito às questões teóricas, assim como uma análise documental muito mais exaustiva, mas tal não foi possível devido a impedimentos de ordem laboral pelo facto de sermos trabalhadores-estudantes. O esforço foi enorme, mas não estamos arrependidos.

³ B.O. nº 31 de 18 de Outubro de 2004

1.6. Opções metodológicas

Após o enquadramento inicial do estudo, passamos a descrever o percurso metodológico e a justificar as decisões tomadas com vista a responder às questões de investigação que, de acordo com a nossa concepção de eficácia de aprendizagem e de estratégias alternativas de formação a distância de professores, foram previamente levantadas.

Tendo em consideração os objectivos perseguidos pelo estudo, a nossa linha de investigação fundamentar-se-á no arcabouço teórico sócio-construtivista, recorrendo a estudos teóricos da pedagogia de adultos e de teóricos da problemática da formação a distância para melhor identificação de modelos de formação a distância de professores em Cabo Verde.

A abordagem a ser adoptada neste estudo é fundamentalmente qualitativa, que iremos aprofundar em outra parte deste trabalho, procurando conhecer as opiniões e expectativas dos formadores em relação à experiência de formação a distância e observando os seus comportamentos e o grau de envolvimento nas actividades do curso, dando enfoque à análise individual de cada um dos professores. No entanto, não deixaremos de fora a abordagem quantitativa e tratamento estatístico dos dados recolhidos, sempre que se mostrar necessário.

Para melhor compreendermos a dimensão deste estudo e interiorizar posteriormente os seus resultados e conclusões, daremos a conhecer no capítulo seguinte o contexto de Cabo Verde nos seus aspectos sociopolítico e educacional.

CAPÍTULO 2 - Contexto Sócio-Político-Educacional

2.1. Características geográficas, climáticas e demográficas

“Ês Dez grãozinhos di Tera, qui Deus spajâ na meie di mar ...” (“Jotamonte”- Jorge Monteiro)

“Estes dez grãozinhos de terra que Deus espalhou no meio do mar...”



Figura 1: Mapa de Cabo Verde

Fonte: Mapa de Cabo Verde. História www.marktest.cv.

“Situadas a 455 Km da Costa Africana, as dez ilhas e os oito ilhéus do Arquipélago de Cabo Verde, estendem-se por cerca de 4033 Km² e foram formadas pela acumulação de rochas, resultantes de erupções sobre as plataformas submarinas. O arquipélago tem, de uma forma geral, um aspecto imponente e majestoso. Algumas ilhas são áridas, mas noutras a vegetação é exuberante, tropical.

Os ventos Alísios vindos do Continente Africano, dividem o país em dois grupos, o de Barlavento constituído por S. Vicente, Sal, S. Nicolau, Santo Antão, Boavista e Santa

Luzia e o de Sotavento pelas ilhas de Santiago, Maio, Brava e Fogo. O relevo da maior parte das ilhas é acidentado, com altitudes que ultrapassam os mil metros em algumas ilhas atingindo mesmo cerca de 2.830 metros na ilha do Fogo. As três ilhas mais orientais, Sal, Maio e Boavista, têm um relevo mais plano e um clima mais árido por estarem expostas aos ventos secos e quentes do Sahara.”

Os cabo-verdianos são descendentes dos antigos escravos e dos seus senhores portugueses. A população residente está estimada em 450 mil almas.

Antes de propormos dois poemas que caracterizam o povo das duas ilhas em estudo, sugerimos um passeio às restantes ilhas, vistas pela autora desta dissertação. As ilhas de Cabo Verde estão dispersas num semi-círculo, umas a Norte e outras mais a Sul. Começaremos pela ilha de Santo Antão, que fica mais a Norte, a ilha de vales verdejantes – *“Ribeira de Paul é um Paraíso”* –, *com as suas águas cantantes todo o ano em cima de uma montanha, atravessada por uma estrada estreita que de um lado permite ver o mar “lá ao fundo” e do outro lado a encosta da grande montanha. Quando entramos na jovem cidade do Porto Novo, que acolhe diariamente os barcos que chegam de S. Vicente, deitada entre encostas que, se não chover, são de um castanho que se perde de vista.*

Mindelo, com seu cais acostável que nos tempos idos foi um dos mais concorridos pelos barcos de todo o mundo. Uma cidade plana, limpa, com a sua marginal que faz inspirar os poetas. Onde o Carnaval é uma das suas tradições, assim como o seu festival da Baía das Gatas, famosa pela sua espectacular organização e músicos de todo o lado, por isso uma das mais cosmopolitas do arquipélago.

Santa Luzia, deserta mas com uma rica fauna marítima, deserta sim, mas não esquecida pelos pescadores e, actualmente centro de atracção dos ambientalistas.

S. Nicolau, famosa pelo seu seminário, donde saíram pessoas de alto gabarito como Baltazar Lopes e outros. Foi a primeira ilha a ter um estabelecimento de

ensino “seminário-lyceu”. Uma ilha famosa pelas areias curativas do “Tarrafal de S. Nicolau” e também pelo seu Carnaval que geralmente se prolonga por três dias. Ilha de vales e montanhas.

Sal, conhecida por quase toda a gente pelo seu aeroporto internacional, fonte de muitas receitas, praias lindas de encantar, um clima que adormece os corações. Boavista, terra de “crioulas bonitas” que emigraram muitas delas para a Itália à procura de uma vida melhor. Praia extensa de areia branca, águas tépidas, onde poderemos encontrar a famosa praia de Sta. Mónica, e se estende a quilómetros de distância.

Maio, terra plana onde se vêem muitas cabras a pastarem e o mais curioso que se pode constatar são os grandes tubérculos cultivados na areia. Ao largo, mariscos não faltam para uma boa petiscada.

Santiago, a maior ilha de Cabo Verde, que alberga a capital do País, a cidade da Praia. De grande importância histórica por ser a primeira a ser povoada e patrona da primeira cidade de Cabo Verde e da primeira cidade Portuguesa na África subsariana. Estamos falando da cidade da Ribeira Grande, berço da caboverdeanidade e quiçá património da humanidade. No Final da ilha, passando por S. Catarina e chegando ao outro extremo, temos o Tarrafal, triste pela sua história, “o presídio” que abrigou vários nomes perseguidos pela antiga PIDE, mas com praias e recantos para se descansar o stress da cidade.

Fogo, com o seu vulcão majestoso, o seu café e a sua gente amável e afável.

Brava, ilha das flores e de uma temperatura amena. Na sua Vila Nova de Sintra existe sempre uma pessoa pronta a oferecer um abrigo para aquecermos. Terra de Eugénio Tavares um dos grandes poetas das duas línguas, tanto a materna, como o português. Saudade ficou nesta pequena ilha, onde muitos dos seus filhos emigraram para os Estados Unidos da América, mas nunca esquecendo as suas raízes e os familiares que ali deixaram.

Assim é a minha visão de cada um destes dez pedacinhos de terra que Deus “espalhou” no meio do mar.

Salvé, três vezes Salvé, altiva Serra!
Padrão imenso sobre o mar erguido
Simbolizando o másculo denodo
E o futuro talvez de um grande povo
Salvé Vesúvio caboverdeano!
Altar ingen'l donde a Natureza
Entre ribombos de harmonias bravas
Ao Criador fervidas hinos manda!

“Pedro Cardoso” (caracterização da Ilha do Fogo)
Casa da Bandeira “Festividades de Nhô San Filipe”, 2007

MORNA DE DESPEDIDA

(Tradução)

....

Hora da partida

Hora de dor!

Amor,

Deixa-me chorar

Corpo cativo

Vai tu que és escravo

Oh alma viva

Quem te há-de levar?

....

Mornas – canções crioulas, 1932, de
“Eugénio Tavares” in “No reino de Caliban”

A Ilha do Fogo é caracterizada essencialmente pelo seu majestoso vulcão que sempre veremos nos rostos e maneiras de ser das pessoas desta ilha. Afáveis, sempre sinceros, mas a “morabeza” distingue-se pela maneira de estar e receber as pessoas.

Brava sempre chora a saudade dos seus filhos que partiram para “terra longe”, a terra do “tio Sam”, EUA.

Gente simples, de alma doce e sempre com algo inovador para receber os seus visitantes. Com uma temperatura amena, casas de jardins floridos, ruas limpas e serenas, Vila de Nova Sintra, contrastando com o porto de Furna, sempre movimentado.

2.2. Situação político-administrativa

As ilhas de Cabo Verde tornaram-se independentes de Portugal a 5 de Julho de 1975, na sequência da luta nacionalista encetada pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), fundado por Amílcar Cabral em 1956, em Bissau.

Depois de 15 anos de regime de partido único de cunho socializante, Cabo Verde abraçou a democracia representativa em 1991, nas primeiras eleições livres e pluralistas, tendo sido vencidas pelo Movimento para a Democracia, passando o PAICV (sucedâneo de PAIGC) para a oposição. O Movimento para a Democracia manteve-se no poder durante os 10 anos seguintes até ser substituído pelo seu rival PAICV, em 2001.

De acordo com a constituição, Cabo Verde é um Estado de direito Democrático onde os direitos dos cidadãos são respeitados.

O regime em vigor é de base republicana e parlamentarista. A cidade da Praia é a capital do país.

A média anual de crescimento do PIB em Cabo Verde na primeira metade desta década foi duas vezes superior aos demais países africanos. Em 2000 o desemprego atingia 17,4% da população, sendo que entre os desempregados os jovens entre 15 e 24 anos eram os mais afectados, seguidos de perto pelos adultos entre 25 e 44 anos (48%).

Esta resenha histórica, por uma questão de enquadramento do estudo e da forma como se processou a evolução do País, permite-nos uma compreensão mais contextualizada da relevância do problema que nos propomos estudar e para o qual temos o objectivo de encontrar soluções.

2.3. Sistema de Ensino

2.3.1 Estrutura e Organização do Sistema

Os grandes princípios que orientam a acção do sistema educativo em Cabo Verde estão consagrados na Constituição da República de Cabo Verde de 1992, na qual o Estado propunha: (i) “todos têm direito ao ensino”; (ii) o ensino básico universal e obrigatório e gratuito (iii) a promoção de uma política de ensino que visa a progressiva eliminação do analfabetismo, a educação permanente, a criatividade, a inserção das escolas na comunidade e a formação cívica dos alunos.

A Orgânica do Sistema Educativo que decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁴ promulgada a 29 de Dezembro de 1990, Lei n.ºIII/90 (revista em 1999), define as linhas organizacionais da educação, estruturando-a em três subsistemas: educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar.

A educação pré-escolar destina-se às crianças dos 3 aos 5 anos de idade. A sua frequência é facultativa e desenvolve-se mediante iniciativas promovidas por instituições privadas, comunitárias, religiosas ou públicas. Cabe ao Ministério da Educação a coordenação pedagógica e o estabelecimento das normas gerais do seu funcionamento.

A educação escolar compreende os ensinos: básico, secundário, médio e superior, tendo cada nível de ensino os seguintes objectivos:

- Ensino Básico (EB): tem carácter obrigatório, universal e visa facilitar a integração social e contribuir para a realização do indivíduo como pessoa e cidadão. Tem duração de seis anos (1º ao 6º anos). É constituído por um ciclo único, estruturado em três fases sequências de dois anos cada, e gerido em regime de mono docência.

⁴ Lei de Bases do Sistema Educativo (disponível em www.minedu.cv, consultado em 5 de Dezembro de 2007)

- Ensino Secundário (ES): visa a continuação dos estudos e a preparação para a vida activa. Tem a duração de seis anos (7º ao 12º anos) e está organizado em três ciclos sequências. A partir do 1º ciclo (7º e 8º anos) os alunos podem optar para a via geral ou técnica.
- Ensino Médio (EM): tem natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento.
- Ensino Superior (ESup): compreende o ensino superior universitário e o ensino politécnico. Tem como objectivo assegurar preparação científica cultural e técnica de nível superior que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

A educação extra-escolar visa promover a elevação do nível cultural de jovens e adultos, garantindo a possibilidade de acesso destes ao Ensino Básico de Adultos (EBA). Este subsistema processa-se num quadro de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal, através de círculos de cultura. À semelhança do Ensino Básico, está estruturado em três fases mas articula-se, de acordo com os interesses do público-alvo, a formação académica com a formação profissionalizante e com acções de desenvolvimento comunitário.

Outras modalidades de ensino estão também referidas na referida LBSE, nomeadamente a educação especial, a educação das crianças sobredotadas e o ensino à distância.

O Ministério da Educação e do Ensino Superior (MEES) é o departamento governamental responsável para propor, coordenar e executar as políticas do Governo em matéria de educação pré-escolar e básica, ensino secundário, médio e superior, formação e qualificação de quadros, cultura e artesanato, ciência, investigação e tecnologia e desportos, incluindo os domínios específicos do ensino e da qualificação de quadros. Exerce ainda poderes de superintendência sobre o

Instituto Cabo-verdiano de Acção Social Escolar (ICASE), Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR), Instituto Superior de Educação (ISE), Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE), e Instituto Pedagógico (IP). Tem na sua constituição serviços centrais e serviços de base territorial.

2.3.2. Evolução do sistema educativo

Cabo Verde tem apostado fortemente na educação desde de 1975, tendo sido definido como sector estratégico para o seu desenvolvimento. Neste sentido, o desenvolvimento do sistema educativo a todos os níveis surge como a estratégia motora do desenvolvimento global do país e a verdadeira 'escola' de capacitação das populações para uma mais adequada inserção socioeconómica, para autopromoção e autonomização económica (Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano - Cabo Verde, 1998). O sistema educativo anterior era considerado extremamente selectivo (Carvalho, 1998). Essas transformações trouxeram ganhos apreciáveis na educação, provados pelo combate ao analfabetismo, pela generalização do ensino básico de seis anos, por uma boa taxa de acesso e de participação no ensino secundário e por um esforço enorme de formação de quadros superiores, tudo com equidade no género. Em 2000, a população escolar cabo-verdiana representava cerca de 36% da população total do país, contra 24% em 1990. A passagem de Cabo Verde à categoria de Países de Desenvolvimento Médio deve-se sobretudo aos ganhos obtidos no sector da educação.

2.3.2.1 Pré-Escolar

Aproximadamente 65% das crianças inscritas no 1º ano no Ensino Básico frequentam previamente um programa de enquadramento da pequena infância. Há cerca de 316 estabelecimentos do pré-escolar no conjunto dos municípios do país.

2.3.2.2 Ensino Básico

No ano lectivo de 1999/00, o número de efectivos atingiu os 91.636 alunos e o número de professores situou-se em 3293, dos quais 75,3% com formação. A proporção de meninas nos efectivos foi de 51% e as taxas de escolarização bruta e líquida situaram-se em 121,8% e 98,5% respectivamente. A taxa de repetência situou-se nos 11,2%. Em termos qualitativos, o subsistema caracteriza-se ainda pela existência de uma forte percentagem de efectivos em escolarização tardia. Essa percentagem aumenta à medida que se avança no ciclo escolar, registando-se nos anos extremos do ciclo os valores próximos de 34% (no 1º ano) e 69% (no 6º ano).

2.3.2.3 Ensino Secundário

Entre 1997/98 e 1998/99, os efectivos aumentaram 17,7%, o corpo docente 12,2% e a rede escolar 2,7%. Entre 1990/91 e 1998/99 registou-se um crescimento médio anual: dos efectivos, na ordem dos 18,2%; do corpo docente, na ordem dos 19,86%; da rede escolar, na ordem dos 17,8%. Esta forte expansão também se deveu ao forte impulso dado pelos municípios (8 estabelecimentos existentes surgiram por iniciativa municipal). Apesar dos esforços concernentes às construções e reparações dos estabelecimentos escolares ao nível do ensino secundário, constata-se que a demanda é muito superior à oferta e há uma insuficiência de espaços particularmente na Praia, em Santa Catarina, Santa Cruz, no Mindelo, em S. Miguel e em S. Filipe. O rácio alunos/turma registou o valor médio de 41,7. Em 1999/00, frequentaram o Ensino secundário 42.973 alunos, sendo a taxa de escolarização bruta de 58,5%. A taxa de repetência situou-se nos 16,1%. A proporção de meninas nos efectivos foi de 51%.

De realçar que muitos dos estabelecimentos são adaptações de escolas do ensino básico que foram completamente anexadas pelo Ensino Secundário e que não possuem os requisitos essenciais para um ensino secundário de qualidade. Em termos qualitativos o subsistema caracteriza-se pela existência de uma forte percentagem de efectivos em escolarização tardia, que oscila entre os 70,28% e

os 84,19%. A percentagem dos efectivos em idade normal na totalidade do ciclo situa-se nos 20,59%.

De um total de 1.664 docentes, os qualificados (professores habilitados com os níveis de Bacharelato, Licenciatura e Mestrado) representam 60,5% do corpo docente do Ensino Secundário.

A Escola Técnica Industrial e Comercial do Mindelo (EICM) foi a única a ministrar o ensino técnico até ao ano lectivo de 1994-1995. A Escola Polivalente Cesaltina Ramos (EPCR), na Praia, inaugurada em Setembro de 1995, foi equipada e organizada para receber a via técnica estruturada em dois ciclos cada (9º, 10º e 11º, 12º) com uma dotação da União Europeia. Em 2000 foi inaugurada uma nova Escola Técnica, desta feita na Assomada, Santa Catarina, com um financiamento integral do Grão Ducado do Luxemburgo. Em 2001 foi inaugurada a Escola Secundária do Porto Novo, igualmente vocacionada para o Ensino Técnico, que também contou com um financiamento do Luxemburgo. Estas 4 escolas estão a materializar a via técnica reformada, à luz de um novo modelo de Ensino Técnico, a partir do ano de 1996/97, com novos planos e áreas curriculares. Procurou-se que o Ensino Técnico ministrado nessas escolas estivesse comprometido com as necessidades do país, pelo que se privilegiou, em termos de formação, três grandes sectores, de acordo com as tendências actuais: Construção Civil, Electricidade e Electrónica, Comércio e Serviços e Artes e Ofícios.

2.3.2.4 Instituto Pedagógico

O Instituto Pedagógico, cuja função é a formação inicial e contínua dos professores do ensino básico, formação em exercício através de programas especiais e seminários, elevou de 90/91 a 98/99 os seus efectivos de 138 para 428 alunos. Apesar dos esforços empreendidos e dos resultados positivos, deve-se realçar que ainda existe no sistema uma quantidade significativa de professores sem formação adequada (no ano lectivo 99/2000 representavam 22,1%). O Instituto Pedagógico de Cabo Verde, no entanto, e segundo os dados actuais, formou de 1995 a 2007 cerca de 5 449 Professores do Ensino Básico.

2.3.2.5 Ensino Superior

No presente ano lectivo entrou em funcionamento a Universidade Pública de Cabo Verde (UniCV), contendo várias unidades associadas, designadamente o Instituto Superior de Educação (ISE), o Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR), o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA), e o Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG). Com carácter privado, funcionam a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, a Universidade Lusófona, o Instituto Superior de Ciências Económica e Empresariais (ISCEE), o Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça (IESIG), e o Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS).

2.3.2.6 Alfabetização e Educação de Adultos

Segundo o Relatório do PNUD sobre Cabo Verde (1997), em 1974 a taxa de analfabetismo da população dos 15 e mais anos era de 63%. Em 2004, trinta anos mais tarde, essa taxa passou a aproximar-se dos 20%, tendo estado em 25% em 2000.

Um dos seus grandes objectivos é a Universalização da Educação de Base de Jovens e de Adultos, visando dar a todos os que queiram a possibilidade de terminarem a escolaridade básica obrigatória, o que lhes dá o passaporte para a continuação dos estudos, quer académicos, quer de formação profissional existentes no país. Assim, as acções realizadas para esse nível têm abrangido jovens e adultos, com maior incidência para a faixa etária dos 15 aos 35 anos. Apesar de ainda não se ter sido cumprido o objectivo de eliminação do analfabetismo, os resultados obtidos são satisfatórios. Em 2000, apenas 7,6% da população de 15 a 34 anos foi considerada analfabeta (INE, 2000). Entretanto, acções devem ser desenvolvidas no sentido de não só diminuir o número de analfabetos como também evitar o analfabetismo de retorno e alargar o acesso às tecnologias de informação e das comunicações.

A Educação de adultos tem duas componentes: a alfabetização e a pós-alfabetização. Relativamente à questão do espaço, em 2003/04 as acções de alfabetização e pós-alfabetização eram ministradas através de uma rede de 426 círculos de cultura, dos quais 50,2% na Ilha de Santiago. Esses círculos funcionavam na maior parte das vezes nos edifícios escolares do Ensino Básico, no período pós-laboral.

2.3.3 Evolução das despesas com Educação

A participação do Orçamento da Educação no Orçamento Geral do Estado (OGE) passou de 9,4% em 1980 para 20,7% em 2003, enquanto que no PIB passou de 4,4% para 8,6% no mesmo período. Estudos sobre a Revisão das Despesas Públicas realizados em 1998 e 2001, promovidos pelo Ministério das Finanças, estimaram que o custo unitário por aluno do Ensino Básico rondava os 19.500 ECV (cerca de 176,85 Euros), enquanto que para um estudante do Ensino Secundário, este valor chegava aos 50.400 ECV (cerca de 457,1 Euros).

Quadro 1: Despesas com a Educação no PIB e OGE entre 1980 e 2003

Indicadores	1980	1985	1990	1997*	2000*	2003
Peso das despesas c/ a Educação no PIB	4,4%	5,6%	5,9%	8,5%	7,1%	8,6%
Peso das despesas c/ a Educação no OGE	9,4%	10,0%	13,0%	18,0%	20,2%	20,7%

Custos Unitários em 2000** (10P ^{3P} ECV)			
Nível de Ensino	Desp. Invest.	Desp. Funcion.	Desp. Total
Educação Pré-Escolar	-	5,4	5,4
Ensino Básico	3,1	16,4	19,5
Ensino Secundário	18,4	32,0	50,4
Ensino Médio	-	48,8	48,8**
Ensino Superior	18,0	72,8	90,8**

* - MFP/MED - Revisão da Despesa Pública Educação - 2000. ** - Não se incluem as despesas com Bolsas de Estudo - Fonte: PNA-EPT (2002).

2.3.4 Apoio Social e Escolar

Em 2003/04 foram investidos cerca de 9.621.940\$00 (cerca de 78% do total previsto) no transporte escolar dos estudantes dos Ensinos Básico e Secundário. O gráfico 1 compara os montantes previstos e gastos em transporte escolar em 2003/04 por concelho.

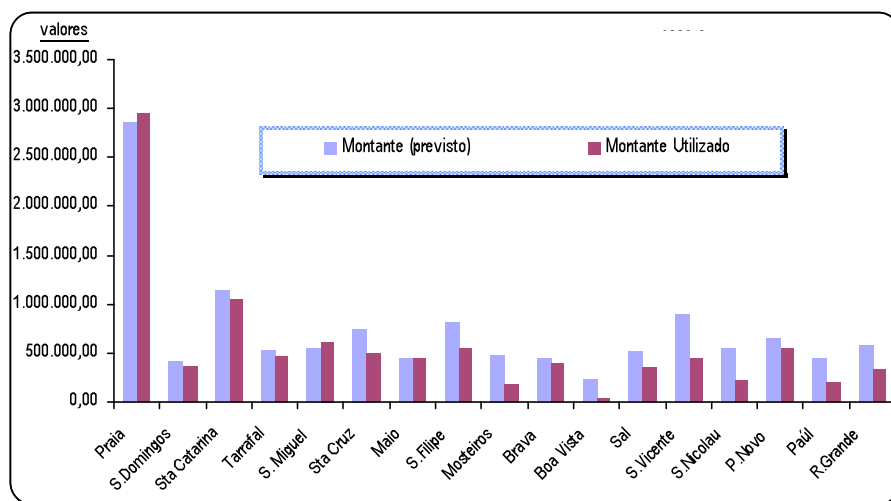


Figura 3: Montantes previstos e gastos em transporte escolar em 2003/

À data foi-nos impossível recolher os dados actuais, uma vez que o GEP ainda os encontrava a processar.

De seguida passaremos à Fundamentação Teórica de suporte do trabalho de campo que desenvolvemos, partindo de conceitos da educação a distância e sua história evolutiva, para passarmos ao sistema bLearning, e sua íntima ligação com o ensino a distância. Falaremos das suas componentes essenciais, como autonomia, independência e educação a distância; interacção, comunicação e educação a distância; paradigmas de investigação e opções metodológicas; ferramentas facilitadoras de interações (ferramentas de comunicação síncronas e ferramentas de comunicação assíncronas).

CAPÍTULO 3 – Fundamentação teórica

3.1. Ensino a Distância: dos conceitos às teorias

Nos finais da década de 50 e no campo da utilização do computador em Educação, o ensino programado de Skinner desenvolveu a geração de um paradigma de ensino - o ensino assistido por computador. Privilegiando um diálogo reactivo com o aluno, reforçou a natureza unidireccional, clássica, da mensagem pedagógica, feita essencialmente pelo professor. Em meados da década de 60, o projecto Logo, de Papert, emergiu como o movimento mais representativo de um novo paradigma de ensino - bidireccional ou interactivo -, privilegiando ambientes criativos de aprendizagem caracterizados pelo desenvolvimento de estratégias de ensino flexíveis em que o aluno, interagindo com o computador, com o professor ou com os outros alunos, procurava executar tarefas de aprendizagem e resolver problemas.

O aumento da interactividade dos sistemas e da transparência das interfaces permitiu uma crescente aproximação entre o utilizador e o computador conduzindo a tecnologia ao seu verdadeiro papel de instrumento de trabalho e relegando para plano inferior as preocupações de índole tecnológica.

Apesar da evolução dos paradigmas de ensino para sistemas interactivos, em que o aluno passa de receptor passivo da mensagem a agente activo da comunicação, enfatizando-se a relação professor-aluno e aluno-aluno, tudo se desenvolve em torno ou a partir do professor como eixo de transmissão.

O aparecimento do livro foi, com certeza, uma das inovações que mais modificações viria a produzir em todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o conhecimento passa a surgir "como entidade autónoma e independente do professor (...) acarretando a diminuição do poder do professor. De detentor exclusivo do conhecimento passa a reprodutor, a interpretador do conhecimento detido pelo autor do livro." (Machado, 1992:4).

Durante as décadas de 50 e 60 verificaram-se grandes modificações a nível tecnológico, surgindo uma primeira geração de recursos audiovisuais que "apesar das suas funcionalidades rudes e primitivas (...) tinham como objectivo facilitar a vida do professor na apresentação do conhecimento aos alunos." (Machado, 1992:5).

Nas décadas de 70 e 80 surgem outros equipamentos, cada vez mais sofisticados do ponto de vista técnico e, também, com potencialidades para serem utilizados em contexto educativo. Entre eles conta-se o computador.

Apesar desta grande diversidade de meios tecnológicos existentes na escola, verifica-se que a sua utilização tem seguido, ao longo dos tempos, *um modelo de comunicação essencialmente unidireccional* (Dias, in Silva 1998) centrado no professor que transmite a informação. Nesta perspectiva, pode-se considerar que estes meios têm sido sobretudo utilizados "*como prolongamentos tecnológicos do discurso do professor*" (Dias, idem), facto que é sintetizado por Malpique (in Silva 1998) da seguinte forma:

“A introdução na escola duma nova tecnologia não foge à regra: faz-se, com o novo meio, de maneira um pouco diferente, o mesmo que se fazia antes. Adicionando-se à estrutura conservadora da escola mais um instrumento de trabalho”.

É, no entanto indiscutível que, de todos os meios tecnológicos à disposição do professor, o microcomputador foi o que teve um dos mais importantes impactos a nível da escola, tendo desencadeado grande número de discussões, estudos e investigações. Uma das razões para que isso tenha acontecido é, como defende Machado (1992:7), o facto de se tratar de "*uma tecnologia que entrou rapidamente na escola, quase que ao mesmo tempo que na sociedade em geral*" e, também segundo o mesmo autor, porque "*os programas de introdução da informática na escola visaram pôr os microcomputadores nas mãos dos alunos*", deixando assim de ser apenas um meio que o professor utiliza para transmitir o conhecimento.

O computador tem um papel importante na modificação de atitudes dos professores, em especial no que se refere à transição dos modelos de ensino centrados no professor para modelos cada vez mais centrados no aluno.

Hoje em dia, é já um lugar comum dizer que o computador, por si só, funciona como um elemento de grande motivação para o aluno e, consequentemente, como um incentivo à descoberta e à aprendizagem. Tão-pouco será original afirmar que a utilização no ensino das Tecnologias de Informação e Comunicação e, nomeadamente, do computador, contribui para a inovação da prática educativa. Apesar de tudo isso, um elevado número de professores continua a confrontar-se com sérias dificuldades, não se aventurando a utilizar o computador em contexto educativo. Estou convencida de que se o professor tiver à sua disposição software educacional de fácil utilização técnica, algumas dessas dificuldades serão minimizadas, o que se traduzirá numa modificação de atitude perante o computador e, em consequência, numa modificação da prática educativa.

Essa modificação leva a modificações das teorias de aprendizagem, essenciais para o desenvolvimento cognitivo da criança, até à sua capacidade de construir, através de pesquisas, o seu próprio conhecimento. De certeza que existem prós e contras nessa pesquisa, se ela não for orientada. Isto só para dizer que o Professor continua com o seu papel fundamental na orientação daquilo que devem aprender. Para isso, seria necessário considerar as teorias de aprendizagem que foram utilizadas ao longo dos tempos.

A planificação de um curso de ensino à distância mediado por computador e na modalidade de *e-learning*, constitui a base de suporte para todo o processo de construção de conhecimento assente nas relações e interacções desenvolvidas por uma comunidade de aprendizagem.

Estas interacções desenvolvem-se a vários níveis, nomeadamente professor/aluno, aluno/aluno, aluno/conteúdos. Além disso, encontram-se altamente dependentes de factores como a organização e gestão pedagógica, às quais subjaz uma ou várias teorias de aprendizagem que, por sua vez, direccionam a acção dos diversos intervenientes num determinado sentido, segundo uma filosofia pré-estabelecida e tendo em vista a finalidade do curso, os interesses e objectivos dos participantes, factores estes observados desde o primeiro momento de concepção de qualquer curso de *e-learning*.

O ambiente de *e-learning*, pela sua facilidade de implementação e pelas suas funcionalidades de comunicação síncrona e assíncrona, possibilita: a disponibilização de conteúdos actualizados, de forma consistente e em larga escala, não estando o aluno sujeito a limitações para o seu acesso; trabalho de grupo com *feedback* imediato; e, ainda, a construção do conhecimento ao ritmo do próprio aluno e em função das suas disponibilidades. Estas características tornam este sistema de ensino numa via complementar e alternativa ao ensino tradicional.

Para que se tire partido das vantagens inerentes a este sistema de ensino e para minimizar os constrangimentos que lhe são próprios, é necessário proceder a uma planificação cuidada e atempada do curso a implementar tendo em conta as teorias de aprendizagem que estão subjacentes ao modelo pedagógico a adoptar.

As principais teorias de aprendizagem que influenciaram a educação durante o século XX e, conseqüentemente, o ensino à distancia e o *e-learning*, foram o Comportamentalismo, o Cognitivismo e o Construtivismo, das quais derivaram várias correntes resultantes de diferentes perspectivas defendidas por teóricos e investigadores.

O Comportamentalismo ou Behaviorismo, como teoria de aprendizagem, tem a sua base nas investigações de Pavlov, Watson, Thorndike e Skinner, entre outros, (Forrester & Jantzie, s/d) e caracteriza-se por uma instrução direccionada, baseada no objecto, cujos resultados são o reflexo de observações do comportamento aferidas por testes. A planificação, segundo esta teoria, obedece à segmentação dos conteúdos em sequências curtas, para que sejam aprendidos de forma gradual, etapa a etapa.

É uma abordagem que não promove a busca de conhecimento e informação, uma vez que está centrada na figura do professor, que é quem decide quando, de que forma e que conteúdos são ensinados. É muito limitada em termos de interacção aluno/aluno e aluno/professor.

Algumas das experiências que seguem a linha comportamentalista, tendo como base a modificação do comportamento estão patentes no Ensino Assistido por Computador – EAC. Exemplos de alguns programas baseados nesta teoria são os tutoriais, as simulações e os exercícios do tipo *drill and practice*.

O Cognitivismo, por outro lado, inspira-se na metáfora do “*ser humano como processador de informação*” (Mayer, citado em Doolittle, 2002:2). Esta teoria ainda centra a actividade pedagógica na figura do professor que, na planificação das actividades do seu curso, deverá ter em conta que a aprendizagem é um processo mental que envolve o processamento de informação e a sua passagem da memória de curto prazo para a de longo prazo. Neste processo, o conhecimento prévio do aluno e a construção de sentido tem um papel determinante em toda a aprendizagem. “*O que cada um é capaz de aprender num dado momento depende em grande parte daquilo que ele já sabe*” (Doolittle, 2002:2).

Esta corrente encara a tecnologia como um parceiro no processo de aprendizagem e sugere uma série de estratégias para planificação e implementação de cursos *on-line*. Nestas estratégias está já patente algum nível de interacção professor/aluno e aluno/aluno, sendo, no entanto, reduzido o estímulo à auto construção do conhecimento, uma vez que, como foi anteriormente referido, é o professor que gere a informação a disponibilizar, cabendo ao aluno construir os seus conhecimentos e significados através da reflexão, dando lições aos seus pares, escrevendo, levantando e dando resposta a questões, praticando (Doolittle, 2002).

Por seu lado, o Construtivismo é uma teoria de aprendizagem que difere do Behaviorismo e do Cognitivismo, uma vez que, para os construtivistas, não é o professor que ensina, mas sim o aluno que aprende. Apresenta, contudo, alguma relação com o Cognitivismo, na medida em que pressupõe a capacidade do aluno aprender através da sua própria construção mental de significados (Forrester & Jantzie, s/d). São vários os teóricos associados a esta corrente: Piaget, Dewey, Bruner, Vygotsky, entre outros. Segundo esta corrente, o papel do professor

passa de transmissor de conhecimentos para facilitador de aprendizagens, o que provoca profundas implicações em toda a planificação.

Estas teorias de aprendizagem levaram a várias correntes e perspectivas do ensino a distância.

Antes de tentarmos definir um conceito é necessário clarificar as questões terminológicas. Ora, a clarificação do conceito de educação a distância é extremamente difícil, visto o grande interesse nesse campo de estudo.

Educação a Distância é uma aprendizagem programada que normalmente ocorre em um local diferente do tradicional e como resultado requer projecto de curso e técnicas institucionais especiais, métodos especiais de comunicação electrónica e outra tecnologia, bem como sistemas organizacionais e administrativos especiais. (MOORE E KEARSLEY, in Borba & Garcias).

A origem do ensino a distância deve-se a factores de ordem social, profissional e cultural, relacionados com o isolamento, flexibilidade, mobilidade, acessibilidade e empregabilidade. O desenvolvimento dos meios de comunicação (em especial os correios) e a democratização da sociedade tiveram também um impacto na origem do ensino a distância” (Santos, 2000).

O ensino por correspondência alcançou efeitos sociais marcantes. Possibilitou o acesso à educação a pessoas que viviam em áreas periféricas ou que tinham de trabalhar durante o horário normal de funcionamento da escola. De igual forma facilitou o acesso à educação da mulher que, na época, não frequentava a escola de forma significativa, bem como a cidadãos portadores de deficiências, que não podiam frequentar escolas convencionais.

A educação a distância é um recurso importantíssimo, apropriado ao alargamento do ensino a grandes contingentes de alunos, principalmente em países arquipelágicos em que não se podem criar instituições em todas as ilhas dando cursos de ensino médio ou superior, de forma mais efectiva que outras

modalidades e sem riscos de se reduzir a qualidade dos serviços oferecidos devidos ao aumento da população atendida.

A escolha da modalidade de educação a distância pode ser um meio de dotar as instituições de educação de meios de forma a atenderem a novas procuras de ensino mais ágeis, céleres e qualitativamente superiores. A partir dos anos sessenta a educação a distância começou a marcar a sua época como uma modalidade não convencional de educação com grande capacidade de eficiência, eficácia e qualidade no sentido da universalização do ensino e também como meio de permanente actualização dos conhecimentos.

Segundo Keegan, apud Nunes,

a educação a distância tem uma longa história de experiências, sucessos e fracassos, como tudo que está no seu início. A sua origem está nas experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVIII e com grande desenvolvimento a partir de meados do século XIX, chegando aos nossos tempos em redes de computadores, indo na direcção de comunicações síncronas de dados, voz e imagem, via satélite ou por cabos de fibra óptica, com aplicação de muita interacção entre o aluno e os centros de formação, utilizando mesmo comunicações instantâneas com professores e tutores.

Mas a verdadeira expansão dá-se a partir de meados dos anos 60 com a institucionalização de várias acções nos campos de educação secundária e superior. Começando pela Europa (França e Inglaterra) e expandindo aos demais continentes, Walter Perry e Greville Rumble (1987:4) citam experiências que muito marcaram esta época. No nível do secundário temos a Hermods NKL Sholen, na Suécia, a Rádio ECCA, nas ilhas Canárias, e tantos outros espalhados pelo mundo fora. Actualmente mais de 80 países, nos cinco continentes, adoptam o ensino a distância em todos os níveis de ensino, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes. A educação a distância tem sido largamente usada para a formação de professores em exercício de suas funções. O ensino à distância passou a incorporar de forma articulada e integrada

os princípios, processos e produtos que o desenvolvimento científico e tecnológico veio colocar ao serviço da comunicação e da informação. Podemos mesmo dizer que o aparecimento das TIC criou um espaço de excelência que permitirá consolidar o ensino a distância como uma alternativa real ao ensino e aprendizagem tradicionais. O ensino baseado na *Web* adopta a mais recente tecnologia usada no ensino a distância, recebendo cada vez mais adeptos, embora haja outros meios mais sofisticados como a videoconferência.

Em Portugal a telescola permitiu alcançar o ensino a alunos de áreas geográficas isoladas. A Universidade Aberta, instituição de referência no ensino a distância em Portugal, que tem um historial assinalável e que já forneceu um grande número de licenciados, está actualmente a adoptar as tecnologias Web.

Assiste-se hoje à entrada na era das comunidades virtuais, com a proliferação de escolas virtuais, universidades virtuais, institutos virtuais, turmas virtuais, todas elas com cursos ou, mais em geral, conteúdos acessíveis na Internet, possibilitando aulas colaborativas e interacções síncronas ou assíncronas, com base em vários tipos de metodologias e tecnologias que promovem o ensino e a aprendizagem através da Internet. O ensino a distância oferece, desde os seus primeiros passos, um enorme potencial social. Com as TIC e, em particular, com a Internet, o ensino a distância tornou-se um fortíssimo instrumento pedagógico. Tornou-se mesmo uma inevitabilidade.

Segundo **Desmond Keegan** (1991:29), o termo genérico de *educação a distância* inclui um conjunto de estratégias educativas referenciadas por:

Educação por correspondência, termo utilizado no Reino Unido; estudo em casa (home study), nos Estados Unidos; estudos externos (external studies), na Austrália; ensino a distância, na Open University do Reino Unido, e também télé-enseignement, em francês; Fernstudium/Fernunterricht, em alemão; educación a distancia, em espanhol.”

Walter Perry e Greville Rumble (1987:12) afirmam que a característica básica da educação a distância

É o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que o professor e aluno não se encontram juntos na mesma sala requisitando, assim, meios que possibilitem a comunicação entre ambos como correspondência postal, correspondência electrónica, telefone ou telex, rádio, "modem", vídeo disco controlado por computador, televisão apoiada em meios abertos de dupla comunicação, etc. Afirmam, também, que há muitas denominações utilizadas correntemente para descrever a educação a distância, como estudo aberto, educação não tradicional, estudo externo, extensão, estudo por contrato, estudo experimental.

Consultando o site <http://users.prof2000.pt>, encontramos vários autores definindo a educação a distância como sendo:

uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo onde o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. G. Dohmem, Educação a distância (*Ferstudium*)

um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender. O. Peters, educação/ensino a distância (*Fernunterricht*)

Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos institucionais onde as acções dos professores são executadas a parte das acções dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, electrónicos, mecânicos ou outros. M. Moore

"Educação a distância" esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com os seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A educação a distância beneficia do planeamento, direcção e instrução da organização do ensino." B. Holmberg.

Para conseguirmos ter um verdadeiro ensino a distância depois de todas estas opiniões, poder-se-á dizer que para o ensino a distância, teremos que ter:

- Distância física;
- Internet, utilizando de preferência plataformas de interacção entre Professor/aluno, Aluno/professor, Aluno/aluno;
- Criar um sistema de tutoria, principalmente quando não existem meios suficientes para uma autonomia através da Internet.

Já a Universidade Aberta no convénio estabelecido entre esta Universidade e o ISE, define o Ensino a distância como sendo "a modalidade de ensino que integra uma combinação de materiais educativos e sistemas de apoio, individualizados ou institucionais (caso do convénio com o ISE⁵) e encontra-se vocacionada para populações adultas em situação de auto-aprendizagem".

Neste estudo, o ensino a distância é entendido como um processo no qual tem de existir uma separação física do lugar de formação e o centro de formação; só assim poderemos utilizar a palavra "distância". Ensino é a modalidade diferente de ensinar, que poderá ou não interessar a população estudantil. No nosso caso, sendo um arquipélago, parece ser a modalidade ideal para colmatar as diversidades existentes, principalmente para a formação de professores do Ensino Básico, que não têm possibilidade de se deslocarem aos centros de formação apropriados.

De acordo com o que aprendemos ao longo da parte teórico do mestrado em Multimédia da Educação, o sucesso da aprendizagem on-line reside na

⁵ ISE – Instituto Superior de Educação

combinação equilibrada entre velhos, mas pertinentes, conceitos de aprendizagem e a implementação de inovações, aplicando o que de melhor nos oferecem as tecnologias baseadas na Internet.

Assim, o nosso desafio será demonstrar que “*moving on-line does not have to mean a loss of active and social learning*” (Salmon, apud Rodrigues et al, 2003).

Esta rubrica tem como objectivo principal a abordagem da problemática do ensino a distância, referindo-se à sua importância e realçando alguns aspectos da sua definição, bem como alguns conceitos considerados essenciais por alguns pesquisadores da área.

A planificação de um curso de ensino a distância através de computador (e-learning), constitui a base de suporte para todo o processo de construção de conhecimento assente nas relações e interacções desenvolvidas por uma comunidade de aprendizagem.

Estas interacções desenvolvem-se a vários níveis, nomeadamente professor/aluno, aluno/aluno, aluno/conteúdos. Além disso, encontram-se altamente dependentes de factores como a organização e gestão pedagógica, às quais subjaz uma ou várias teorias de aprendizagem que, por sua vez, direccionam a acção dos diversos intervenientes num determinado sentido, segundo uma filosofia pré-estabelecida e tendo em vista a finalidade do curso, os interesses e objectivos dos participantes, factores estes observados desde o primeiro momento de concepção de qualquer curso de e-learning.

O ambiente de e-learning, pela sua facilidade de implementação e pelas suas funcionalidades de comunicação síncrona e assíncrona, possibilita a disponibilização de conteúdos actualizados, de forma consistente e em larga escala, não estando o aluno sujeito a limitações para o seu acesso, trabalho de grupo com feedback imediato e, ainda, a construção do conhecimento ao ritmo do próprio aluno e em função das suas disponibilidades. Estas características tornam este sistema de ensino uma via complementar e alternativa ao ensino tradicional.

Para que se tire partido das vantagens inerentes a este sistema de ensino e para minimizar os constrangimentos que lhe são próprios, é necessário proceder a uma planificação cuidada e atempada do curso a implementar.

3.2. Autonomia, independência e educação a distância

Nas teorias de autonomia e independência vários autores descrevem esta problemática na teoria da educação a distância, onde se coloca o enfoque nos formandos e naquilo que se conhece sobre “autonomia e “independência”. Neste contexto o aprendente é o elemento central de qualquer processo de educação a distância (cf. Keegan, 1996; Sauvé, 1993).

“Charles Wedemeyer (1981,1988, apud GOMES, M.J.: 87) ”focaliza-se nos princípios da aprendizagem não-tradicional (divulgando a expressão bakdoor learning), definindo o conceito de “estudo independente (independent study) que utiliza preferencialmente em detrimento da expressão educa  o a distância, particularmente quando se reporta    educa  o a distância a nível superior.”

Gomes (idem) refere que,

“Michel Moore que desenvolve o seu pensamento teórico em torno do conceito de “distância transaccional”, a partir do qual se determina o grau de autonomia permitido ao estudante pelos diferentes modelos de educa  o a distância. A “distância transaccional” faz-se partindo da análise da maior ou menor rigidez da “estrutura” do programa de educa  o a distância e do maior ou menor nível de interac  o, que Moore designa por diálogo, existente entre estudantes e professores ou tutores (cf. Sauvé, 1993:99, apud GOMES:87).“

3.3. Interac  o, comunica  o e educa  o a Distância

Para falarmos de interac  o e comunica  o teremos de incluir reflexões baseadas nas teorias da educa  o a distância.

A interac  o tem a ver com o “fazer”, com a ac  o e resposta, seja para uma interface de computador, seja para pessoa ou pessoas, ou para o local que nos

rodeia. Ela sugere acção ou influência recíproca, e tem o sentido de “actividade” a realizar-se “entre” (inter) duas posições. O dicionário Macquarie define “interactivo” como (i) ter a ver com coisas ou pessoas que actuam uma sobre a outra, e (ii) com computadores, que respondem imediatamente a comandos. A interacção tornou-se um termo vago e todo-englobador, em parte porque se tornou uma “característica” descritiva na comercialização de tecnologia informática. O seu uso em ambientes de aprendizagem mediados por computadores será o foco da nossa discussão.

“Interactivity is about ‘doing’, about action and response, whether to a computer interface, to a person or persons, or to the surrounding location. It suggests reciprocal action or influence, and has the sense of “activity” taking place “between” (inter) two positions. The Macquarie Dictionary defines ‘interactive’ as (i) “having to do with things or persons which act on each other”, and (ii) with computers, “immediately responsive to commands.” Interactivity has become a vague and all-encompassing term⁶, in part because it has become a descriptive ‘feature’ in the marketing of computer technology. The term is confusing since it is inherent in the very operation of computer technology. Its use in computer mediated learning environments will be the focus of this discussion.”

3.3.1. Teorias de interacção e comunicação

Nesta rubrica reflectimos nas teorias da educação a distância tendo em conta as noções básicas de “interacção” e “comunicação”, que estão relacionadas essencialmente com as modalidades da educação a distância no sentido de promover o contacto entre professores e alunos, partindo das primeiras noções do ensino a distancia, até à introdução das novas tecnologias.

Holmberg que parte da análise do ensino por correspondência e refere-se à necessidade de se poder estabelecer formas de comunicação bidireccional entre os estudantes e os professores, tendo em conta a importância do tutor como elemento chave para esse mesmo conceito (Sauvé, 1993, apud Gomes (2004)).

⁶ Ver o jogo “Googlewhack” na versão HTML no seguinte site:
<http://learnwebct.vetonline.vic.edu.au/IACTIVE/prototype/allabout.html>

Vários autores como David Sewart e Kevin Smith reforçam a ideia da importância do tutor ou mediador que permite adaptar situações de ensino a distância às características individuais de cada estudante, para além de preconizar a utilização de material de estudo capaz de levar os alunos a trabalharem de uma forma autónoma.

Para *Kevin Smith* (1988, apud Gomes (2004)), por exemplo, o desafio de ensinar à distância conduziu a uma maior ênfase na aprendizagem pelos alunos em detrimento do

“Ensinar pelo professor” no sentido de que o processo deve ser individualizado, flexível e centrado no aluno. A solução para esse compromisso parece estar na organização dos cursos não só em torno de um conjunto de materiais para aprendizagem independente mas incluir também no desenho do curso outros elementos de incentivo dos estudantes, assegurar a existência de oportunidades para contactos entre alunos e os elementos da instituição de ensino e organizar actividades de trabalho em grupo. (Gomes, 2004:119)

Esta mesma autora refere (*Gomes, 2004:131*)

que para Keegan a reintegração do acto de ensino a distância pode ser alcançada (ou pelo menos procurada) de dois modos. Por um lado, através da concepção e desenho de materiais de ensino que apresentem características similares às da comunicação interpessoal (dentro da mesma linha de pensamento de Homberg com o seu conceito de “conversação didáctica guiada”, e por outro lado, através de situações de comunicação previstas para ocorrerem durante o decurso dos próprios cursos a distância.

Como sabemos, com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação no domínio das telecomunicações existe uma espécie de contiguidade virtual entre o professor e o aluno. Existe uma dinâmica entre os níveis de diálogo e de estrutura muito importantes para a nova era do ensino a distância. Pensamos que é neste

sentido que poderemos verdadeiramente falar de interacção e comunicação no ensino a distância.

A interacção e comunicação é muito desenvolvido por Kevin Smith, na sua actividade dentro do modelo integrado, frequente na Austrália. Segundo este modelo, o mesmo corpo de professores assegura a docência a alunos em regime presencial – on campus – e a alunos em regime a distância – off-campus, o que Smith considera ser um modelo forte e coeso de desenvolvimento de actividades de ensino a distância. (Gomes, 2004:141).

Achamos interessante esta perspectiva, que poderá servir para estudos futuros, porque na nossa instituição estamos a verificar uma postura diferente dos professores, nas aulas que têm componente presencial no IP⁷, após o início da formação a distância no Fogo e Brava.

3.4. Paradigmas educacionais no contexto actual

Para Moraes (2005), existem novos factos científicos e novas interpretações da realidade, daí a necessidade de haver uma ruptura de paradigma que, segundo a autora, significa rompimento, suspensão ou corte. Trata-se de uma cisão, de uma transformação na forma de compreender as coisas.

“A ruptura de um paradigma ocorre a partir da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, dando origens a anomalias ameaçadoras da construção científica. Um repensar sobre um assunto passa a ser requerido. Novos debates, novas ideias, articulações, buscas e reconstruções passam a acontecer a partir de novos fundamentos.” (Moraes, 2005:26)

“A democratização do ensino e as exigências sociais, num tempo marcado pela Sociedade da Informação e por mudanças aceleradas, reclamam novos atributos e competências pessoais e interactivas que têm profundas implicações na mudança de paradigma pedagógico” (Perrenoud 2001, apud Silva & Gomes, 2003:36). Segundo esses dois autores (idem: 36) “em termos de metodologias de ensino, o novo paradigma deve evoluir para metodologias centradas no aluno,

⁷ IP – Instituto Pedagógico – Instituição que forma professores do Ensino Básico Integrado em Cabo Verde

que façam do estudante o elemento activo da aprendizagem, devidamente orientado e enquadrado por um apoio tutorial empenhado e efectivo”.

O novo paradigma científico traz-nos a percepção de um mundo complexo, a visão de contexto, uma visão mais ampla e abrangente, destacando a compreensão da vida como um ecossistema que enfatiza as relações do todo com as partes.

Das várias leituras efectuadas podemos definir um “Paradigma” como sendo modelo ou padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. Logo um paradigma é mais que uma teoria ela implica uma estrutura que gera novas teorias. É nesta perspectiva que o novo paradigma científico nos vem trazer uma visão mais ampla e abrangente, tomando em conta a compreensão da vida que enfatiza as relações do todo com as partes. Esta visão de totalidade, o pensamento sistémico aplicado à educação, compreende o indivíduo com um ser na sua totalidade, um aprendente que constrói o seu próprio conhecimento através de sensações, emoções, razão e intuição.

Um outro aspecto que surge neste novo paradigma científico é o reconhecimento de que a matéria, às vezes, comporta-se ou como onda ou uma partícula, de maneira a se complementarem, isso significa que nada é estático ou fixo, quando ocorre um acontecimento qualquer ela deriva somente de uma questão de probabilidade. Portanto, devemos focalizar e valorizar mais o processo de aprendizagem do que somente a transmissão de conteúdos, visto sabermos que hoje é relevante “como se sabe”, “o quê” e “o quanto se sabe”. Teremos que proporcionar ao aprendente contextos de aprender a aprender, através da reflexão, da análise e do tomar de consciência daquilo que ele sabe na realidade, procurando novas informações, resultantes da rápida evolução das tecnologias de informação.

Provocamos uma mudança de mentalidades no aprendente: conhecendo-se a si próprio, ele poderá colaborar na transformação da sua realidade.

A partir deste referencial identificado, poderemos reconhecer o Paradigma Educacional que emerge desta construção teórica que, como poderemos analisar, é de cariz construtivista, interaccionista, sociocultural e transcendente. É um paradigma construtivista porque compreende o conhecimento como estando sempre em construção, “nada é estático”, transforma-se mediante a acção do aprendente no mundo e dá a flexibilidade de processos de auto-renovação.

É interaccionista porque o aprendente está em constante intercâmbio com o meio ambiente, mediante processos interactivos que são indissociáveis e modificadores. No entanto, a transcendência é a capacidade de ir mais além, de superar-se. Em tudo isso o professor é o mediador, um orientador, principalmente com a chegada dos computadores, que está a mudar também a maneira de se proceder a pesquisas, de construção de conhecimentos, implicando novos métodos de produção de conhecimento e, principalmente, “obriga” o professor a ser mais criativo e crítico.

Para Vaughan (2001, apud Ribeiro, 2004:39) “a interactividade permite que os utilizadores controlem o conteúdo e o fluxo de informação de uma aplicação multimédia”. Contudo, Chapman & Chapman (2000, idem) chamam a atenção para o facto de que a “quantidade de controlo que é oferecida ao utilizador não é limitada, pois esse controlo encontra-se restringido pelos parâmetros que os autores da aplicação multimédia incluem no projecto”.

Portanto, dentro deste novo paradigma que é emergente, emerge da construção teórica que, como atrás referimos, é de cariz construtivista, interaccionista, sociocultural e transcendente.

As implicações do novo paradigma na formação de professores em exercício precisam de ser muito bem observadas a fim de possibilitar a continuidade e visão do processo que não poderá constituir-se num produto acabado e pronto, mas sim em algo que está constantemente a vir a ser. Cabe ao professor desenvolver um movimento de reflexão na acção e sobre a própria acção.

Neste novo paradigma passamos de um professor disciplinado, cingido a um programa, logo ele monopoliza a relação, a informação e a interpretação dos factos. É um professor que sabe impor e induzir respostas, ora, o que se pretende é formar um novo professor que saiba ouvir mais, observar, reflectir, problematizar conteúdos e actividades, propor situações-problema, analisar “erros”, fazer perguntas, formular hipóteses e ser capaz de sistematizar. É ele o mediador entre o texto, o contexto e seu produtor, ele passa a ser um guia para os seus alunos. Neste paradigma o “Mestre” passa a ser aquele que ensina mas, que sabe ouvir opiniões dos alunos, ajuda-os a “descobrir” e a “construir” respostas para um evento.

Neste novo paradigma poderemos afirmar que existe uma relação de cumplicidade entre o professor e o estudante, visto o professor, além de ensinar, aprender, e o estudante, além de aprender, também ensinar, já que ele próprio pode construir o seu conhecimento e transmiti-lo ao professor.

A metodologia é voltada para a melhoria da qualidade do processo de aprendizagem, que valoriza a metodologia de pesquisa e os grupos de trabalho. Isto significa preparar o estudante para aprender a investigar, trabalhar em grupo (ser cooperante), dominar diferentes formas de acesso às informações, desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar as informações mais relevantes.

3.5. Ferramentas facilitadoras das interacções

Na presente conjuntura da globalização, o uso das tecnologias de comunicação possibilitam a troca de uma grande quantidade de informação, que podemos desenvolver de uma forma síncrona e assíncrona. A utilização dessas ferramentas veio trazer aos seus utilizadores várias formas de interacção. Por sua vez, estas interacções possibilitam a existência de uma aprendizagem colaborativa.

As ferramentas referidas (síncronas e assíncronas) podem ser usadas para fomentar a partilha de conhecimento através da Internet, como é o caso do correio electrónico do Hotmail, Yahoo, ou os fóruns de discussão e outros. Temos também os sistemas de mensagem instantâneas, como é o caso do MSN, normalmente designado por “Chat”, sendo outro exemplo o telefone.

De seguida vamos aprofundar estas ferramentas, referindo mais especificamente as utilizadas nesta investigação. Para que sejamos mais abrangentes, iremos dividir a apresentação destas duas ferramentas em dois subtemas, ferramentas que consideramos fundamentais em qualquer ambiente de ensino a distância.

3.5.1. Ferramentas de comunicação síncronas

De um modo geral, na comunicação síncrona os intervenientes são contemporâneos na participação, pois esta dá-se em tempo real. Neste estilo de comunicação o estímulo é obviamente maior por ser de troca imediata, para além de os participantes poderem ser em número que permita diálogo, tal como se passa na comunicação oral e em presença física. Trata-se por isso de uma comunicação célere.

No entanto, essa celeridade obriga os intervenientes a serem breves nas suas intervenções, para dar lugar a um maior número de participações possíveis. Por outro lado, o número de participantes deve ser limitado de forma a permitir troca “imediata”, pois a dilação na comunicação prejudicaria a sua eficácia. Tal verifica-se com os “chats”, o VoIP, ou com as videoconferências.

A videoconferência é uma excelente ferramenta de comunicação, pela naturalidade que lhe confere, pois nela os intervenientes fazem-se presentes visualmente e por audição, isto é, ouvem-se e vêem-se. Esta ferramenta representa um grande avanço relativamente ao “chat”, não obstante exigir dos seus participantes uma boa gestão do tempo, de organização da sua estrutura e ainda o acompanhamento imediato e constante em prejuízo do desempenho

individual e colectivo. Apesar disso é uma boa forma de explorar a participação, a interacção em tempo real e em presença.

3.5.2. Ferramentas de comunicação assíncronas

Este tipo de comunicação é caracterizado por uma grande flexibilidade, pois os intervenientes não são obrigados a uma participação em simultâneo.

Nas ferramentas assíncronas as intervenções dependem das necessidades do utilizador. Favorece, por isso, a ponderação e reflexão sobre os assuntos em debate. Porém, esta vantagem torna-se por vezes um inconveniente porque o tempo de resposta vai depender de uma gestão pessoal de cada interveniente.

Não há aqui simultaneidade como na comunicação síncrona mas há contiguidade, ou seja, há uma proximidade entre os intervenientes, há um laço estabelecido entre eles através de um assunto ou tema.

Surgem, neste âmbito, os fóruns de discussão, que dão a possibilidade de expansão de tópicos gerais, permitindo a partilha, a colocação de dúvidas, iniciativas conjuntas, etc., podendo-se emitir opiniões e ainda críticas sobre as intervenções de cada um. Com estas contribuições os fóruns representam uma grande mais valia no conhecimento de outros assuntos em debate.

A troca de informações de um para o outro torna-se algo aliciante e enriquecedor. Pode a comunidade estar envolvida verdadeiramente numa dinâmica de grupo onde todos têm acesso a cada informação prestada por cada elemento do grupo.

Assim sendo, o hábito rotineiro de trabalho é imposto por uma necessidade de responder ao outro em função das informações que prestou de forma natural e gratuita.

Exige porém, para a eficácia da comunicação, uma devida moderação, pois se esta não existir, aspectos negativos como o excesso de repetições, a falta de

habilidade na escrita e o medo de censura de um para outro interveniente da comunidade em questão, poderão pesar em desfavor deste tipo de comunicação.

Outra ferramenta assíncrona é o e-mail. A mensagem por e-mail pode conter textos ou imagens em arquivo. Quando lido poderá ser copiado para os arquivos do computador. Apresenta a vantagem de poder ser enviada de acordo com a disponibilidade de cada um e sem o conhecimento tácito dos restantes participantes. O e-mail tornou-se corriqueiro entre nós a ponto de estar a ocupar o lugar dos telefonemas ou as cartas tradicionais, isto devido à sua rapidez na comunicação.

Tendo como pano de fundo as Teorias de Formação a Distância passaremos a enumerar, para conhecermos melhor, as experiências desenvolvidas em Cabo Verde na Formação de Professores.

CAPÍTULO 4 – Formação de Professores em Cabo Verde

4.1. Experiências/projectos pioneiros de ensino a distância em Cabo Verde

A evolução do mundo para a democracia, globalização, descentralização e a introdução da economia no mercado criaram condições favoráveis para que as populações se tornem os principais actores da mudança. Neste aspecto, a comunicação tem um papel central a desempenhar e daí que se constate a preocupação dos média em aumentar as suas zonas de cobertura, ao mesmo tempo que as técnicas interactivas de comunicação se aperfeiçoam. De entre estes média, a Rádio é um meio prestigioso e muito popular de difusão para a promoção e qualidade da educação, nesta altura e particularmente importante na difusão de ideias e métodos novos, bem como na transferência de conhecimentos, atitudes e comportamentos. É neste cenário que surge a Rádio Educativa Rural, entre 1976 e 1979.

O objectivo do projecto era criar um sistema de Rádio Educativa e Rural, em todo o território nacional, numa perspectiva de educação para o desenvolvimento. A partir de uma colaboração multisectorial, entre vários Ministérios e sectores da sociedade civil, foram produzidos programas educativos destinados às zonas rurais. Os destinatários eram a população adulta dos meios rurais, analfabeta ou semi-alfabetizada.

De 1980 a 1988, a Rádio Educativa e Rural encetou um programa de formação e superação de professores do Ensino Básico. Neste âmbito foram produzidos cursos abordando temas como Psicologia, Técnicas de Redacção e Gramática.

De 1992-2000 é implementado o Projecto “Instrução Radiofónica Interactiva para os Países de Expressão Portuguesa”, projecto regional que consistia num conjunto de emissões escolares visando reforçar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática nos quatro primeiros anos de escolaridade.










Em 2000, o projecto regional, acima mencionado, termina, mas o Ministério da Educação continua a desenvolver a experiência, pela adaptação dos materiais pedagógicos produzidos à realidade cabo-verdiana (2000-2003).

No ano de 2003 foi criada a Direcção da Rádio e Novas Tecnologias Educativas, como serviço central encarregado de assegurar a divulgação de programas de informação e formação em matéria de ensino e de educação, promover a comunicação com a sociedade sobre as políticas governamentais relativas aos sectores da Educação e Desportos, e desenvolver iniciativas de ensino e formação a distância, com recurso às tecnologias de comunicação e educação apropriadas.

Por iniciativa da Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos foi iniciado em 2001 um projecto de Educação à Distância de Jovens e Adultos, por recurso à Rádio, visando capacitar a população jovem e adulta para o desempenho de acções laborais, no sector dos serviços, com especial atenção para a área do turismo. Este projecto permitiu ao Ministério da Educação dispor de uma Emissora FM instalada que tem cobertura Nacional após a instalação de 3 (três) rádios básicos, com correspondentes emissoras de FM (Sal, Santiago, Santo Antão, com cobertura nacional) e de emissoras de pequena escala, necessárias para cobrir zonas de sombra de recepção radiofónica implementadas. Irá ser ainda instalada uma Linha RDIS para potenciar a comunicação via Internet instalada.

No quadro deste projecto vários cursos são ministrados: Curso de Francês e Inglês para uso Turístico, Curso de Recepcionista, Curso de Manipulação de Alimentos.

A missão da Rádio Educativa assume-se, assim, em apoiar serviços e organismos vocacionados a desenvolver a formação à distância e melhorar a comunicação entre os sectores educativos através da integração das TIC, constituindo-se num conjunto de atribuições:

-  Promover a comunicação com a sociedade sobre políticas governamentais do sector da educação, cultura e desporto.
-  Divulgar programas de desenvolvimento e modernização do sistema educativo.
-  Contribuir para a formação dos professores.
-  Divulgar novos conhecimentos, métodos e técnicas de ensino.
-  Promover acções de formação.
-  Divulgar programas científicos.
-  Divulgar seminários, colóquios e debates.
-  Desenvolver o ensino/formação à distância.
-  Estimular a participação dos cidadãos no sistema educativo.

4.1.1. Rádio Educativa e Rural

Entre 1976 e 1978, a pedido do Governo local, desloca-se a Cabo Verde uma missão da UNESCO com o fito de preparar uma série de projectos de desenvolvimento, entre os quais o de criação da Rádio Educativa no afã de apoiar as actividades desenvolvidas por vários serviços da administração pública ligados à área social, tendo em conta o papel importante desse meio de comunicação social para as populações rurais.

Com o objectivo de criar as condições técnicas que possibilitassem o funcionamento dessa rádio, foram realizados, com o apoio do Comité Inter-Estados de Luta Contra a Seca no Sahel (CILSS) e da União Internacional das Telecomunicações - UIT, estudos que serviram de base para a assinatura de acordos de cooperação com o Governo da França e da República Federal de Alemanha sobre essa matéria. A França comprometeu-se a fornecer a Cabo Verde parte dos equipamentos necessários e a Alemanha disponibilizou-se a apoiar o financiamento e a assistência à instalação do sistema da Rádio Educativa em Cabo Verde.

A UNESCO envia a Cabo Verde a primeira remessa de equipamentos e uma rede de cinco emissores que, para além de beneficiar a Emissora Nacional, possibilitou a criação da Rádio Educativa. Uma vez criadas as condições técnicas, “experts” da UNESCO organizaram acções de formação na cidade da Praia e em Mindelo – São Vicente, tendo em vista a preparação de técnicos produtores da Rádio Educativa.

Estabelece-se, assim, um sistema de Rádio Educativa em todo o território nacional com capacidade de produzir e transmitir programas educativos para as populações das zonas rurais, abordando temas ligados à saúde, à nutrição, à planificação familiar e protecção das crianças, ao desenvolvimento rural e cooperativo, à alfabetização, à educação infantil, entre outros.

O Projecto de implementação da Rádio Educativa desenvolveu-se em duas fases. A primeira decorreu entre 1980 e 1984 e a segunda de 1984 a 1988. Em Mindelo - São Vicente, dos programas emitidos destaca-se a série “Pedagogia em Progresso”, destinada aos professores e monitores escolares que, a par das informações relativas aos conteúdos das matérias em questão, analisava os métodos e as técnicas utilizadas pelos professores na sala de aula. O Programa “Saúdi di Pôve” (saúde do povo) abordava aspectos relacionados com a melhoria das condições de higiene e de saúde da população. Contava igualmente com a participação de médicos e enfermeiros voluntários que se disponibilizavam para apoiar, por meio da rádio, dando esclarecimentos técnicos sobre temas ligados à sua especialidade. “Estudo Social” consistia num programa cujas séries eram destinadas aos alunos do ex-ciclo preparatório (actual 7º ano de escolaridade), com a finalidade de os ajudar na preparação dos seus exames finais. “Histórias da Vovó Bia” destinava-se às crianças em idade pré-escolar que não tinham possibilidade de frequentar as pré-escolas.

Em Santiago, emitiram-se os seguintes programas: “Djunta mo” (reunimo-nos), série de 29 emissões que transmitia informações sobre a constituição das cooperativas; “Mundo Rural”, destinada às populações rurais, e que tratava,

sobretudo, de questões relativas à Reforma Agrária; “Voz di alfabetizador”, que tinha como objectivo sensibilizar e motivar a população analfabeta a inscrever-se nas associações de luta contra o analfabetismo. A Rádio Educativa cobria cerca de 90% do território nacional.⁸

4.1.2. Projecto de Instrução Radiofónica Interactividade (do IRI-PALOP ao IRI-CV)

Dando continuidade à experiência vivida, em Setembro de 1992 fez-se um estudo de viabilidade para a implementação do projecto em Cabo Verde por uma equipa multidisciplinar integrando peritos da Learntech, UNESCO, PNUD, USAID, etc. Surge a figura do Coordenador Sub-regional, com sede em S. Vicente, e é designado um Coordenador Nacional. Assim nasce o projecto IRI PALOP.

O projecto IRI PALOP teve por finalidade a melhoria da qualidade do ensino básico, com incidência nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, domínios onde as dificuldades de ensino-aprendizagem se apresentam com mais acuidade.

Nasceu da constatação de mazelas comuns nos sistemas de ensino dos cinco países africanos que detêm o português como língua oficial e da necessidade de conjugação de esforços no sentido de se debelarem essas dificuldades e de se elaborar um programa comum que proporcionasse a consecução desse desiderato.

Encontrava-se já no final da fase experimental, durante a qual todo o trabalho de produção, testagem, validação e avaliação das lições foi feito em Cabo Verde, antes do seu envio para os restantes países onde a sua utilização se processou conforme calendarização pré-programada, com alguns ajustamentos impostos por condicionalismos circunstanciais.

⁸ Luísa Inocência (1999). *Capacitação de professores leigos a distância: uma alternativa pedagógica desafiadora em Cabo Verde*, Tese de Mestrado.

A equipa central do projecto é constituída por técnicos do Ministério da Educação, na sua maioria professores com formação adequada e larga experiência de ensino nas áreas em apreço, destacados para o efeito.

A parte técnica, nomeadamente para os trabalhos de gravação e multiplicação das lições, foi assegurada por profissionais da rádio, recrutados para esse fim.

Uma vez terminada a fase experimental, cada país, de per si, teria que proceder a adaptações que se revelassem necessárias nas lições, guias do professor, manuais dos alunos, fichas de avaliação, bem como outros instrumentos de apoio, de forma a uma adequação plena em consonância com os programas em vigor.

De notar que o trabalho elaborado em Cabo Verde teve em conta esses programas em todos os seus conteúdos, que foram minuciosamente analisados para que o produto final se convertesse num denominador comum que servisse a todos.

Razões outras estiveram na origem do término do financiamento do projecto quando ia a meio do percurso, o que contribuiu para uma paralisação das suas actividades enquanto projecto de abrangência sub-regional.

Porém, diligências oportunas junto da UNESCO, do Tesouro e um apoio pontual da UNICEF, permitiram que se desse continuidade ao processo, com limitações, é certo, mas sem comprometer o alcance dos objectivos preconizados, embora com uma filosofia já diferente, isto é, mais vocacionada para o âmbito nacional.

De referir que, de entre os apoios recebidos da UNESCO, consta a elaboração de um novo projecto, o IRI-CV, sucedâneo do primeiro, mantendo-lhe os objectivos e princípios orientadores, embora mais ambicioso e que se encontra em fase de

análise pelas autoridades nacionais antes de se enveredar pela busca do financiamento.

As actividades tiveram o seu percurso em Cabo Verde sem sobressaltos de maior e prosseguiu-se normalmente com a experimentação das lições do quarto ano de Língua Portuguesa para as turmas onde, no ano anterior, foram ministradas aulas do terceiro ano e retomaram-se as aulas da terceira classe de Matemática e da primeira classe de Língua Portuguesa, que tinham sido objecto de experimentação nos anos precedentes, agora já com algumas adaptações e correcções que a prática e os resultados da avaliação aconselharam.

Houve uma maior abrangência das turmas contempladas, alargando-se a experiência às ilhas de S. Nicolau, Sal e Boavista, ficando assim coberto todo o território nacional, à excepção do Fogo e da Brava. De referir que os concelhos de S. Miguel (em Santiago) e do Maio já haviam sido contemplados no ano 1999, juntando-se assim aos outros concelhos do país.

A par de outros instrumentos indispensáveis para o devido enquadramento e acompanhamento dos programas, importa destacar a elaboração de um guia do professor para ser seguido nas actividades lectivas e folhas de observação para recolha de informações diárias.

Vem sendo realizada uma avaliação formativa diária para obter conhecimento das habilidades dos estudantes e uma avaliação sumativa para medir o sucesso conseguido.

Esta experiência, cujos resultados têm sido bastante animadores, contribui para animar o ambiente na sala de aula através da diversificação, utilizando histórias, canções, jogos, adivinhas, actividades de aprendizagem e exercícios físicos, convidando e incentivando assim a uma participação activa no processo, quer de professores, quer de alunos.

Constituiu nossa preocupação beneficiar turmas situadas em zonas mais carenciadas e onde as dificuldades de aprendizagem eram maiores.

Elegeu-se a avaliação e o acompanhamento de perto das actividades no terreno como prioridade, de forma a preparar, com segurança e garantia de qualidade, a universalização (cautelosa e paulatina) e perenização do projecto, que constituem seu objectivo a médio e longo prazos. Convém registar que esta actividade ficou afectada por falta de meios materiais.

De referir que uma recente missão do Banco Mundial a Cabo Verde e outra da Gulbenkian tiveram a oportunidade de assistir a algumas aulas do projecto e consideraram-no como uma das experiências mais bem sucedidas do âmbito das inovações pedagógicas e sugeriram a sua continuidade, prontificando-se a apoiá-lo em termos de sustentabilidade, o que infelizmente não veio a concretizar-se.

4.1.3. Ensino a Distância – Sistema ECCA

A DGAEA⁹ e a Rádio ECCA¹⁰ iniciaram as suas parcerias no âmbito do curso de formação a distância em “Manipulação de Alimentos”, em colaboração com a Direcção Geral de Saúde, em 1998/99, cujos resultados (de 522 adultos matriculados, 502 ficaram aprovados) demonstraram a eficácia e eficiência do Sistema ECCA para a Formação de Adultos, especialmente neste arquipélago.

A Rádio ECCA é uma instituição sem fins lucrativos, que vem desenvolvendo acções de formação destinadas à educação de adultos há mais de quarenta anos, utilizando o Sistema ECCA, que consiste no uso sincronizado de três elementos: Material impresso; Classe radiofónica, sob suporte radiofónico ou via Internet, que se apoia no material impresso para manter um maior grau de comunicação com os formandos e as suas actividades; e a Tutoria, realizada, presencialmente, pelo monitor como complemento do processo formativo de modo a garantir o seguimento e a evolução da aprendizagem, e/ou a distância, via telemática.

⁹ DGAEA – Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos

¹⁰ ECCA – Emissora Cultural Canárias África

No ano de 2005 a cooperação no domínio da Alfabetização e Educação de Adultos foi formalmente enquadrada no convénio de colaboração entre o Governo de Cabo Verde e o Governo Regional das Canárias, que abrange ainda o Ensino Técnico, a Formação Profissional e o Ensino Superior. Até ao presente momento, a DGAEA já certificou cerca de 15 mil jovens e adultos, dispõe de 400 monitores de formação a distância a nível do País, e editou o sistema integrado de educação e formação de adultos (livro branco). O Projecto de lei que regula a educação de adultos já está elaborado, faltando neste momento aprovação, após a conclusão do desenho curricular, baseado em competências.

Até ao presente a DGAEA já editou 16 cursos de formação sócio profissional, a saber:

- Manipulação de alimentos;
- Inglês turístico;
- Inglês para venda e atendimento ao público;
- Francês turístico;
- Francês para venda e atendimento ao cliente;
- Espanhol nível 1 e nível 2;
- Informática básica, Word 2000, Word 2003;
- Recepcionista;
- Qualidade no atendimento ao cliente;
- Animação de tempos livres;
- Guia turístico;
- Educação ambiental;
- Estratégia de luta contra exclusão social, alcoolismo.

Estes cursos são de cariz ocupacional, não dando por isso aos formandos um título académico, mas permitindo-lhes a inserção no mercado de trabalho.

4.2. Experiência da Universidade Aberta em Cabo Verde com cursos de Ensino Superior

O Portal da Universidade Aberta define-a como sendo um estabelecimento de ensino superior vocacionado para o ensino a distância. Designa-se por ensino a distância a modalidade de ensino que integra uma combinação de materiais educativos e sistemas de apoio, individualizados ou institucionais (caso do convénio com o ISE¹¹) e encontra-se vocacionada para populações adultas em situação de auto-aprendizagem.

A cooperação entre o ISE e a Universidade Aberta é regulada por um Protocolo, assinado no dia 22 de Abril de 1999. O Convénio de Cooperação entre a Universidade Aberta e o Ministério da Educação encontra enquadramento na colaboração "nos domínios científico, pedagógico e formação profissional em tecnologia de informação"¹² e foi firmado com a Direcção Geral do Ensino Superior e Ciência, em 28 de Maio de 1999.

A Gestão dos Cursos da Universidade Aberta em Cabo Verde foi confiada, numa 1ª fase, à Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos (2000 a Junho de 2002), passando, numa 2ª fase, ao ISE (Julho de 2002 até à presente data).

Com base na documentação consultada, estavam inscritos, em 1996, nos cursos da Universidade Aberta, cerca de 300 estudantes cabo-verdianos, distribuídos por vários anos, nos seguintes cursos: Ciências Sociais; Acção Social (Bacharelato); Matemática Aplicada; Informática; Gestão; Ensino do Português – Francês; Ensino do Português – Inglês; Ensino da Matemática; Ensino da História; História; Línguas e Literaturas Modernas, nas suas diferentes vertentes (Estudos Português - Francês; Estudos Português – Inglês; Estudos Portugueses; Estudos Francês – Inglês).

¹¹ ISE – Instituto Superior de Educação

¹² Convénio de Cooperação entre a Universidade Aberta e o Ministério de Educação, Ciência, Juventude e Desporto (28 de Maio de 1999). Preâmbulo.

Os materiais são tipicamente Manuais em suporte de papel, enviados directamente aos alunos, e as dúvidas são superadas por tutores previamente identificados.

Existem três épocas de exames nas instituições de apoio nos concelhos onde residem os estudantes: o ISE na Praia e as Delegações do Ministério da Educação nos restantes concelhos.

4.3. A Experiência da Universidade de Aveiro em Cabo Verde com cursos de Mestrado

Este projecto enquadra-se no âmbito do protocolo celebrado entre a Fundação Calouste Gulbenkian e o Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos de Cabo Verde, a 2 de Março de 2004.

O objectivo global deste projecto está expresso no protocolo estabelecido entre a FCG¹³ e o MEVRH¹⁴:

“A Fundação manifestou ainda a disposição de apoiar o estabelecimento de capacidades para desenvolver actividades de formação à distância, designadamente destinadas à formação de formadores de língua portuguesa e de técnicos especializados em ensino à distância.”

- Organizar um Curso de Mestrado em Multimédia em Educação, com grau conferido pela Universidade de Aveiro;
- Organizar um Curso de Mestrado em Didáctica de Línguas, especialidade de Língua Portuguesa, com grau conferido pela Universidade de Aveiro.

Os destinatários deste projecto são formadores e técnicos a trabalhar em diferentes instituições tuteladas pelo Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos de Cabo Verde.

¹³ FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

Este projecto beneficiará, indirectamente, os alunos destes formadores que passarão a dispor de docentes mais qualificados para ensinar de uma forma inovadora, com metodologias que recorrem a tecnologias globais permitindo uma maior inserção no mundo.

Mestrados em Multimédia em Educação e em Didáctica de Línguas (especialidade de Português)

O Mestrado em Multimédia em Educação tem por objectivo formar formadores, das diferentes áreas científicas, na concepção de soluções de formação mediadas por tecnologia e baseadas em serviços Internet.

O número máximo de alunos previsto foi de 20.

O Mestrado em Didáctica das Línguas (especialidade de Português) tem por objectivos promover o desenvolvimento de práticas pedagógico-didácticas inovadoras no domínio das línguas, possibilitar condições de aprofundamento do conhecimento profissional sobre o ensino/aprendizagem das línguas e fomentar a investigação sobre o ensino/aprendizagem das Línguas.

Ambos os Mestrados foram leccionados na modalidade de *blended learning*, isto é, cada disciplina teve componentes presenciais e não presenciais, sendo estas últimas realizadas com base na plataforma de eLearning da Universidade de Aveiro. Cada disciplina incluiu duas sessões presenciais em Cabo Verde, englobando várias sessões de trabalho, realizadas nas primeira e última semanas do período de leccionação de cada disciplina. A primeira destas sessões presenciais teve a duração de 3 dias (3ª feira a 5ª feira, sendo a 2ª feira reservada à preparação e organização das condições necessárias à sua realização no Centro de Recursos) e destinou-se à apresentação e discussão dos tópicos em estudo na disciplina e à organização do trabalho de grupo que se realizaria nas semanas seguintes em regime não presencial. A segunda sessão presencial de cada disciplina realizou-se na última semana de leccionação, adoptando o mesmo

¹⁴ MEVRH – Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos

figurino temporal, e constou da apresentação, discussão e síntese final do trabalho desenvolvido na disciplina pelos diferentes grupos de trabalho e sua avaliação. O acompanhamento dos alunos durante o período de preparação da dissertação, no 2º ano, foi efectuado através de 4 sessões presenciais, com a duração da 1 semana cada, escalonadas durante todo o ano lectivo, e de forma permanente através de serviços de comunicação Internet.

Os dois cursos de mestrado tiveram o seu início em Março de 2006, com cerca de 20 formandos em cada curso. O curso de Multimédia em Educação dispunha de uma sala totalmente equipada a fim de se poder estabelecer entre os formadores e os formandos uma plataforma, funcionando em regime de bLearning, já que as aulas eram 3 presenciais no início de cada módulo e outras 3 no fim de cada módulo. Todos os trabalhos desenvolvidos durante os diferentes módulos foram realizados na plataforma da Universidade de Aveiro, permitindo assim trabalhar com ferramentas síncronas, como o Chat, e assíncronas, através dos diferentes “fóruns” da própria plataforma. Pensamos que foi uma experiência de muito sucesso, principalmente no grupo de Multimédia, visto que no início tínhamos 20 formandos e, neste momento, ainda se encontram 17 a tentar finalizar o Mestrado.

Esta experiência desenvolvida com a Universidade de Aveiro neste curso de mestrado em multimédia da educação, incentivou-nos a experimentar novas experiência no âmbito do ensino a distância utilizando o sistema bLearning. A nossa ansiedade era tanta que queríamos logo aplicar o que aprendemos num curso a distância, no nosso trabalho no Instituto Pedagógico, mais precisamente na Escola de Formação do Ensino Básico – Hermínia Cardoso na Praia. Assim, no capítulo que se segue iremos desenvolver o curso a distância implementado nas ilhas do Fogo e da Brava.

CAPÍTULO 5 – O caso em estudo: Curso CFaD – Fogo e Brava

5.1. Enquadramento institucional do curso

A portaria nº 46 de 18 de Outubro de 2004 dá suporte ao Instituto Pedagógico, através das suas Escolas de Formação de Professores, garantindo-lhe a possibilidade de organização de cursos alternativos para a formação de Professores do Ensino Básico. Assim, a Escola de Formação de Professores do Ensino Básico Hermínia Cardoso (EFPEB-HC) preparou e organizou um curso de Formação a Distância, em articulação com as Delegações do MEES (Ministério de Educação e Ensino Superior) dos três concelhos das Ilhas do Fogo e da Brava: S. Filipe, Mosteiros e Brava. Devido à mobilidade dos professores desses concelhos, principalmente para a imigração, a EFPEB-HC não tinha outra alternativa senão recorrer a formação a distância, já que estas formações são em exercício e as escolas básicas da cidade da Praia já não têm a capacidade de absorver estes professores-formandos das outras ilhas. Como suporte a estas afirmações, tentamos recorrer aos dados estatísticos actuais, junto dos Delegados dos três concelhos em estudo. Assim temos:

Quadro 2: Professores com e sem formação em S. Filipe

Nº de Professores	Com formação	Sem formação e com a 1ª fase do Feprof ¹⁵	Com formação que abandonaram o sistema para imigração essencialmente nos últimos três anos
257	120	137	44

Fonte: Delegação do MEES em 7 de Dezembro de 2007

OBS 1: Dos 137 Professores, 90 estão na Formação a Distância., os restantes 47 professores estão à espera de uma oportunidade de formação.

OBS 2: Nos últimos 3 (três) anos:

15 Professores com o IP saíram fora do Sistema, sendo 13 (treze) para a Emigração e 2 (dois) para o Ensino Privado.
16 Professores sem formação saíram para a Emigração.

¹⁵ Formação em exercício de professores

Quadro 3: Professores com e sem formação nos Mosteiros

Nº de Professores	Com formação	Sem formação e com a 1ª fase do Feprof ¹⁶	Com formação que abandonaram o sistema para imigração
71	30	41	10

Fonte: Delegação do MEES em 23 de Novembro de 2007

OBS 1: Todos os Professores sem formação ingressaram na Formação a Distância

Quadro 4: Professores com e sem formação na Brava

Nº de Professores	Com formação	Sem formação	Sem formação e com a 1ª fase do Feprof	Com formação que abandonaram o sistema para imigração
56	25	4	27	3

Fonte: delegados do MEES da Brava em 11/12/2007

OBS 1: Todos os Professores sem formação ingressaram na Formação a Distância

Dos quadros acima referidos poderemos tirar ilações importantes no diz respeito à mobilidade de professores, principalmente nestes três Concelhos em estudo. Falando desta mobilidade de professores para a emigração, principalmente para os Estados Unidos, mais do que actualizações de professores em exercício ou formações contínuas nesses concelhos implica uma necessidade de investimentos que permitam, no futuro próximo, a realização de formações sem grandes obstáculos.

Neste contexto, o curso a Distância dirigido aos professores do Ensino Básico (EB) em exercício de funções docentes, pretendeu dar resposta a uma aspiração legítima daqueles que ansiavam por melhorar a sua situação profissional e, acima de tudo, responder aos desafios colocados pelo subsistema básico no que tange a diminuição do défice de professores sem formação.

¹⁶ FEPROF – Formação em Exercício de Professores

Além disso, os professores desses concelhos viram as suas possibilidades de fazerem a sua formação na Praia, devido à diminuição de vagas nas escolas da capital, já que a formação é em exercício de actividades.

5.2. Áreas temáticas do curso

Para este curso a distância foram distinguidas 5 áreas temáticas, a saber:

- Ciências da Educação
- Expressões
- Línguas
- Ciências Integradas
- Matemática
- Prática Pedagógica

Sendo um curso destinado a Professores do Ensino Básico Integrado, achamos que estas áreas de formação teriam de pertencer ao curso para o qual estão destinadas. Um bom professor do Ensino Básico terá por inerência às suas funções ter conhecimentos básicos sobre estas temáticas. Além disso cada área terá as suas disciplinas inerentes (anexo 2 – Plano de Estudos).

Distinguimos as disciplinas de Línguas, Matemática e Ciências Integradas, porque além de apresentarem dificuldades decorrentes da utilização, por parte dos formandos, da língua materna (o crioulo), dificulta muito a aprendizagem destas disciplinas, visto as aulas serem ministradas todas em Português, língua oficial de comunicação. Além disso, o curso, desde 2004, foi aprovado no seu curriculum (anexo 16).

5.3. Preparação e organização do Curso

Levou quase um ano para preparamos este ensino a distância, na Escola de Formação de Professores do Ensino Básico – Hermínia Cardoso¹⁷. Estivemos a

analisar os programas e os módulos que já tinham sido alvo de uma experiência em S. Vicente. As reflexões sobre os documentos que tínhamos sobre a mesa foram passados a “pente fino” e a minha experiência enquanto mestranda do Curso de Multimédia em Educação permitiu visualizar um outro tipo de formação a distância utilizando novos conhecimentos e, além disso, testar as interações via Internet.

Neste sentido, a preparação do curso e a sua organização seguiu os seguintes passos:

➤ **Seleção**

A seleção é feita através de concurso documental, segundo critérios minuciosamente definidos, ponderados e socializados. Tendo em conta os princípios filosóficos da modalidade, são valorizadas, na seleção, a nota do desempenho profissional e as cotas por concelhos calculadas em função dos dados fornecidos pelo Gabinete de Estudos do Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos (MEVRH). O número de cotas atribuído a cada concelho é proporcional à taxa de carência de professores sem qualificação adequada.

➤ **Definição do perfil de saída**

Os formados do CFaD – Fogo e Brava saem com competências técnicas, pedagógicas e científicas para:

- Leccionação no Ensino Básico, do 1º ao 6º Ano de escolaridade.
- Planificação do ensino-aprendizagem no Ensino Básico.
- Elaboração e gestão de projectos educativos.
- Intervenção na comunidade educativa.

➤ **Organização e Funcionamento do Curso**

Metodologia

O Curso é modular, semi-a-distância (componente presencial e a distância), em exercício e em regime pós-laboral.

Organiza-se em cinco unidades curriculares, a saber: (i) Ciências de Educação; (ii) Línguas; Ciências Integradas; (iii) Expressões; (iv) Prática e Reflexão Educativa.

Todos os módulos, de natureza teórico-prática, têm uma componente presencial e uma a distância.

A - A componente presencial é garantida (i) pelo professor/mestre (professor do IP), no início de cada módulo; (ii) pelo tutor local, semanalmente e ao longo do módulo.

B – A componente a Distância é garantida pelo professor/mestre do IP e é viabilizada com recurso a programas radiofónicos (três sessões semanais, sendo duas com conteúdos novos e uma de repetição) e sessões de esclarecimento, apresentação de trabalhos de grupo, através da Internet, manual do formando, textos de apoio, fichas de acompanhamento e de avaliação.

Duração e carga horária

O Curso tem a duração de 4 semestres lectivos (68 semanas) e tem uma carga horária de 2880 horas:

1º Semestre		2ª Semestre		3º Semestre		4º Semestre	
Presencial	Distância	Presencial	Distância	Presencial	Distância	Presencial	Distância
399	242	467	323	418	254	393	393

Fonte: Plano Curricular do Curso a Distância

A gestão do Curso é garantida por um Coordenador, em articulação com a Direcção da EFPHC /IP e as respectivas Delegações do MEES nos Concelhos das ilhas do Fogo e da Brava, abrangidas pela EFPEB/HC.

➤ PRE (Prática e Reflexão Educativa)

A Prática e Reflexão Educativa, designada por “PRE”, tem por finalidade realizar a integração teórico-prática, desenvolvendo-se ao longo do curso, com início no segundo semestre, e realiza-se em três momentos.

O **1º Momento**, que decorre ao longo do 2º semestre, tem por finalidade, por um lado, a auto-reflexão sobre a prática pedagógica e, por outro lado, o diagnóstico das competências técnicas e científicas do professor/estagiário. Tem a duração de 306 horas, sendo o principal instrumento de avaliação o diário do estagiário. Durante este momento o estagiário recebe visitas de metodólogos (local ou do IP) e beneficia de um seminário temático. Os conteúdos do seminário resultam da análise dos diários pelo professor do IP.

O **2º Momento**, que decorre ao longo do terceiro semestre, tem por finalidade, por um lado, a auto-reflexão sobre a prática pedagógica, o exercício de uma boa prática docente, a intervenção sobre a comunidade educativa, com incidência na sala de aula, na escola e na comunidade e, por outro lado, o diagnóstico da evolução das competências do professor estagiário. Tem a duração de 308 horas, sendo os principais instrumentos de avaliação a observação, as fichas de seguimento e o diário do estagiário.

O **3º Momento**, que decorre ao longo do quarto semestre, tem por finalidade a apresentação dos resultados da implementação dos projectos de intervenção educativa. Tem a duração de 392 horas, sendo os principais instrumentos de avaliação a observação, as fichas de seguimento e o projecto de intervenção educativa.

AVALIAÇÃO

A avaliação dos formandos compreende as modalidades sumativa e formativa e utiliza vários instrumentos, tais como relatórios, diários, registos de aulas, planificações de actividades, testes, projectos de intervenção educativa, etc.

Aplica-se o mesmo regulamento de frequência, avaliação e classificação dos formandos vigente na instituição referente aos outros cursos de formação de professores.

Para levarmos avante o nosso trabalho achamos conveniente falarmos um pouco sobre a metodologia de investigação, base extremamente importante ao desenvolvimento de qualquer trabalho de investigação.

CAPÍTULO 6. Metodologia de Investigação

“As metodologias carregam em si mesmas interesses que condicionam os resultados procurados e encontrados, razão pela qual o investigador deverá procurar identificar os interesses humanos que estão sempre por detrás das diferentes formas de investigar.”

Koetting, apud COUTINHO (2005)

6.1. Desenho do Estudo

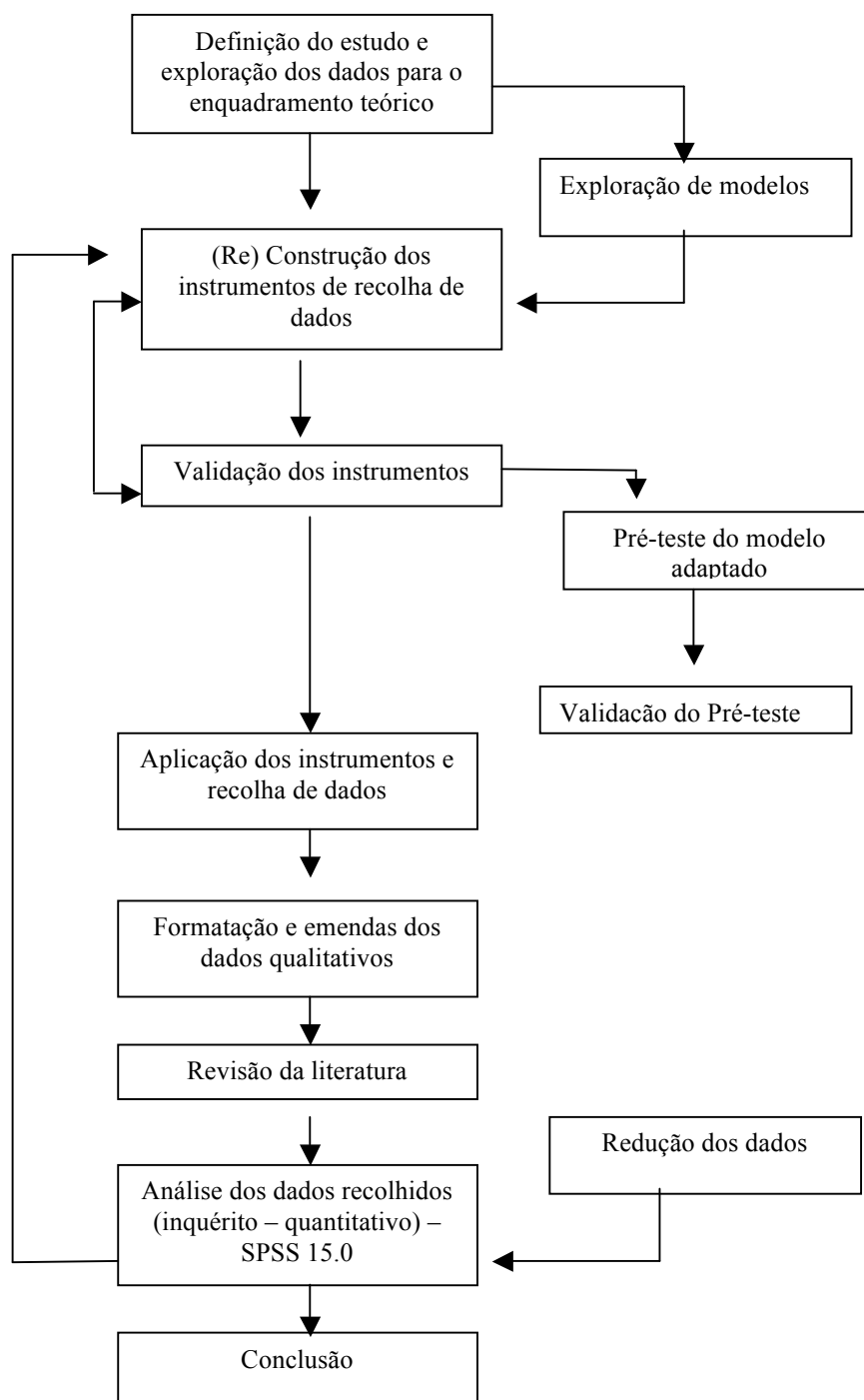
A componente teórica que sustentou esta dissertação foi organizada em torno de um “estudo de caso” em que a unidade de estudo foi o curso de formação contínua, em exercício e a distância, a que demos o nome de CFaD. Este curso foi da iniciativa da direcção da Escola FPEB-HC¹⁸, na cidade da Praia, e organizou-se em duas componentes, uma presencial e outra a distância.

Como já dissemos anteriormente, este curso foi regulado e creditado no Boletim Oficial¹⁹. A variante deste curso, suporte do estudo de caso, tem a ver com a componente a distância, que teve um forte enfoque na Internet, principalmente com os tutores que foram alvo de uma preparação antes do início do curso.

Em termos conceptuais, este estudo de caso passou por várias etapas que se apresentam no esquema que se segue:

¹⁸ EFPEB –HC Formação de Professores do Ensino Básico – Hermínia Cardoso

¹⁹ Boletim Oficial é o equiparado ao Diário da República em Portugal

**Figura 2:** Esquema conceptual do estudo

- **Definição do estudo e exploração do enquadramento teórico.** Esta etapa determinou o arranque do nosso estudo, na qual nos preocupámos com o estado da arte, de maneira a termos uma visão clara e mais abrangente sobre os mais recentes desenvolvimentos na área da formação a distância. A nossa preocupação primeira era não abarcarmos demasiados aspectos, porque nos poderíamos perder num mar de informações.
Baseando-se nas pesquisas efectuadas e depois de várias tentativas conseguimos delinear e delimitar as questões de investigação.
- **Construção dos instrumentos de recolha de dados.** Definimos as questões de investigação e (re)criamos instrumentos que nos poderiam dar respostas às mesmas. Disto resultou a redacção das perguntas em forma de inquérito aos tutores e a criação de instrumentos de avaliação, controle e o Guião do aluno, que depois foram reformulados aquando da formação dos tutores (qualitativa).
- **Validação dos instrumentos.** Todos os documentos tiveram que passar por uma etapa de validação, através do Orientador e dos próprios tutores. Este processo só foi possível concluir quando o Orientador, o tutor e o investigador chegavam a um consenso.
- **Revisão da literatura.** Neste ponto foi necessário rever a literatura, para prosseguirmos a nossa pesquisa.
- **Aplicação dos instrumentos na recolha de dados.** A recolha de dados do inquérito foi realizada pela delegação dos diferentes concelhos em estudo e enviados à investigadora. Os dados qualitativos foram enviados e as opiniões foram trocadas através do correio electrónico.
- **Formatação dos dados.** Esta etapa da nossa pesquisa foi muito importante, visto que através de comunicações assíncronas foi possível corrigir e avançar na nossa pesquisa com dados de campo muito importantes.
- **Análise dos dados recolhidos.** Aqui a tarefa foi bastante difícil, principalmente na introdução, tratamento e análise dos dados no software estatístico SPSS.¹⁵ Havia perguntas em aberto e a catalogação levou-nos

muito tempo. O tempo urgia e não nos possibilitava desviar dos nossos objectivos.

- **Conclusão.** A etapa final do estudo é uma amostragem de todas as anteriores e é aqui que procurámos sistematizar as respostas às questões de investigação e apresentar algumas sugestões para o melhoramento do ensino a distância em Cabo Verde.

O nosso estudo é de cariz interpretativo-qualitativo.

Não é fácil estarmos aqui a definir a investigação de cariz qualitativa; alguns autores limitam-se a considerar qualitativa a investigação que “não é quantitativa”, ou mesmo “... Que descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas” (Wiermas, 1995, apud Coutinho, 2005:80).

No que diz respeito à metodologia, a investigação de índole qualitativa baseia-se no método indutivo, isto é, o investigador adopta uma postura de quem tenta compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado.

A inter-relação com a realidade que estuda faz com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem, num processo de certa forma inverso ao que ocorre na investigação quantitativa (Creswell, 1994, apud Coutinho, 2005:81).

Numa investigação qualitativa os comportamentos não são aceitáveis de uma forma uniforme mas sim na riqueza individual diversificada.

Citando Shaw (1999, apud Coutinho, 2005:83), afirma que:

“Para a obtenção dos dados, utilizam-se, preferencialmente, técnicas de observação, cujo objectivo é recolher dados no meio natural em que ocorrem (observação naturalista) com a participação activa do investigador (observação participante).”

6.2. O estudo de Caso como estratégia de investigação

Yin (1994, apud Coutinho & Chaves, 2002:221) refere que:

O estudo de caso tem vindo a ganhar popularidade crescente na investigação educativa nos últimos anos a avaliar pelo aumento crescente do número de projectos de investigação que utilizam este método de pesquisa.

O estudo de caso é, segundo Coutinho & Chaves (2002), um dos referenciais metodológicos com grandes potencialidades para o estudo de muitas situações de investigação em Tecnologias. Trata-se contudo de uma metodologia de investigação que não é fácil de levar a cabo.

Referimos anteriormente que o nosso trabalho se enquadra num tipo de estudo qualitativo, o que quer dizer que o “estudo de caso” presente e que deu corpo ao trabalho se enquadra também dentro desse tipo de estudo.

Entretanto tem havido alguma polémica e divergência entre vários autores quanto ao que se pode considerar o estudo de caso dentro dos planos qualitativos de investigação.

Coutinho (2005:208) “refere que uma grande maioria de autores associa e considera o estudo de caso como uma modalidade de plano qualitativo – pelo forte cunho descritivo destes planos – salvaguardando, entretanto, que há quem pense de forma diferente, já que o estudo de caso pode ser conduzido sob o quadro de qualquer um dos paradigmas de investigação educativa.

Neste sentido, a autora (idem:208) refere que “é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa” e admite também que “estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos” ou, se quisermos, os chamados planos mistos/específicos. Pareceu-nos mais coerente, tendo em conta a natureza do nosso estudo, referenciá-lo como uma investigação qualitativa, embora como também nos referimos anteriormente tivéssemos recorrido a dados quantitativos para uma melhor compreensão do estudo, o que trouxe algumas características específicas

que poderiam muito bem enquadrar o nosso estudo num plano de investigação mista.

Posto isto, debrucemo-nos um pouco sobre algumas características gerais do estudo de caso. Segundo Coutinho & Chaves (2002:223), a característica que melhor identifica e distingue o estudo de caso *“é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”*. E refere que *“quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação (...) enfim um sem fim de hipóteses mil!”*.

Assim, no estudo de caso, tal como a expressão indica, “examina-se o “caso” (ou um pequeno número de “casos”) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados” (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996, apud Coutinho e Chaves, 2002:223).

Para Coutinho (2005:209), e referenciando vários autores, o que define o caso, *“...não é só a metodologia que adopta mas o objecto de estudo que tem de ser “único, específico, diferente, complexo” bem como o facto de “as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não serem bem definidas” e visando sempre uma visão “holística capaz de preservar e compreender a totalidade e unicidade do caso.”*

A finalidade da pesquisa, na óptica de Coutinho & Chaves (2002:223), é sempre holística (sistémica, ampla, integrada), ou seja, visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade. Para isso, Coutinho (2005:210) refere que *O “investigador estuda o caso no seu contexto real, em profundidade, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de dados como sejam inquéritos, entrevistas, observações (...) sendo vulgar que num mesmo estudo se combinem entre as mais diversas técnicas e instrumentos”*.

É, pois, na óptica da autora (idem), um tipo de pesquisa que tem sempre um forte cunho descritivo. O investigador não pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela surge e tão completa quanto possível.

Com efeito, o estudo de caso é uma investigação de carácter descritivo/explicativo, pois o pesquisador observa e descreve o que observou, medindo e relatando as características de uma população ou do fenómeno objecto de estudo. Naturalmente, a meta do investigador, nestes estudos, consiste em expandir e fazer generalizações analíticas e não generalizações estatísticas (Yin, 1994, in Machado, 2001:115).

No processo de realização do estudo de caso, o plano geral do estudo deve ser percebido, como um funil, cuja extremidade inferior se vai estreitando, à medida que se caminha de encontro aos interesses da investigação. Nesse percurso,

Os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fonte de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade do estudo se realizar (Bodgan & Biklen, 1994:90)

Coutinho & Chaves (2002:223), baseando-se em estudos e propostas de vários autores, enumeraram as cinco características chave desta abordagem metodológica:

- O caso é “um sistema limitado” — logo tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994): a primeira tarefa do investigador é pois definir as fronteiras do “seu” caso de forma clara e precisa;
- Segundo, é um caso sobre “algo”, que há que identificar para conferir foco e direcção à investigação;
- Terceiro, tem de haver sempre a preocupação de preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998); a palavra holístico é muitas vezes usada nesse sentido;
- Quarto, a investigação decorre em ambiente natural;
- Quinto, o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc.

Complementando estas características, podemos dizer que o estudo de caso é uma investigação empírica, que se baseia no raciocínio indutivo, que depende fortemente do trabalho de campo, que não é experimental e que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas.

Enfim, Yin (1994, apud Machado, 2001:145), de entre vários outros autores, define o “estudo de caso” como uma investigação empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são perfeitamente claras. Por outras palavras, o “estudo de caso” deverá ser utilizado sempre que se entenda que o contexto é essencial ao estudo e à compreensão do fenómeno a investigar.

Pensamos que o estudo de caso que propusemos se enquadra nos pressupostos e ideias acima referidos em relação às características gerais do “estudo de caso”. Na verdade, o “estudo de caso” foi a forma mais adequada que vimos para estudar, compreender e responder ao problema por nós colocado, aliado àquilo que já explicámos quando nos referimos às limitações do estudo. Conhecemos bem a realidade formativa, a essência de todo o processo em estudo, somos um observador participante, mas com dúvidas e procurando dar respostas às questões colocadas no nosso estudo.

Coutinho (2005:215), entre vários outros autores, refere – e concordamos – que o estudo de caso bem conduzido pode trazer potencial à investigação no domínio das Tecnologias, à semelhança do que acontece com outras áreas em que o conhecimento é escasso, podendo dar importantes contributos para ajudar a compreender aspectos importantes de áreas de investigação problemáticas e/ou novas, como é o caso de muitas situações de investigação actual no âmbito das tecnologias.

6.3. Grupo de Participantes/Respondentes

6.3.1. Principais características

Os participantes deste projecto de investigação são adultos Tutores que acompanham as sessões presenciais (professores em formação) que procuram frequentar um curso que lhes confere o grau de professores do Ensino Básico. Trata-se, na sua maioria, de professores em exercício de funções detentores de uma vasta experiência de ensino, mas que não são detentores de qualificação profissional em educação. Na verdade, são professores que residem e trabalham nas ilhas do Fogo e da Brava e possuidores de escassos recursos financeiros. Estes formandos, a fazer fé nas palavras de Feiman, citado por Custódio Cavaco Martins (1997), parecem exercer a sua actividade profissional munidos apenas da experiência didáctico-pedagógica que trazem consigo da sua vivência ao longo da vida. Contudo, por razões que se prendem com a carência de professores diplomados no sistema do Ensino Básico em Cabo Verde, estes professores são chamados a exercer a actividade profissional.

No entanto, para este estudo o público-alvo ao qual foi aplicado o inquérito é constituído por Tutores que são na sua maioria professores do Liceu ou Gestores pedagógicos que acompanham os formandos nas sessões presenciais, ministradas todos os sábados.

6.4. *Preparação, acompanhamento e análise da Formação de tutores*

Como foi já referido anteriormente, neste ponto vamos fazer não só a análise de interacções entre a investigadora, que por sinal é coordenadora do curso em estudo, mas também o desenrolar das actividades, durante o período de estudo.

A apresentação dos dados recolhidos, ajudaram não só a responder às questões de investigação do nosso estudo, mas também a caracterizar a comunidade criada.

Antes de começarmos a preparar a formação de tutores, deslocou-se às ilhas do Fogo e da Brava uma equipa chefiada pela Presidente do Instituto Pedagógico, Directora da EFPEB-HC e a Coordenadora do curso, com objectivos concretos, conforme se pode ler no anexo 3 - Reconhecimento do terreno. Este reconhecimento de terreno teve como objectivo principal conhecer as disponibilidades dos diferentes concelhos e principalmente motivar as forças vivas locais para o interesse para essa “nova” modalidade do curso.

6.4.1. Acompanhamento presencial da formação de Tutores

Partiram para o Fogo os Tutores de todas as ilhas a fim de assistirem à 1ª fase de formação de tutores, sob a gerência de Professores-Mestres vindos da Praia da EFPEB-EH²⁰, sendo um professor para cada área de formação.

A formação teve momentos de muita discussão, já que os tutores na sua maioria são professores do liceu, conforme poderemos reparar na análise do inquérito efectuado a esses mesmos tutores.

Segundo a opinião de um dos tutores, a formação decorreu com muito entusiasmo de ambas as partes:

“Sabendo que os formadores locais com as capacidades científico-pedagógicas exigidas para a administração das cadeiras que compõem o curso já tinham sido seleccionados, os objectivos desta formação foram muito bem pensados, a saber: fornecer esclarecimentos e informações complementares e necessárias para se compreender cabalmente a organização e o funcionamento do curso; trabalhar os programas e os manuais a usar; e aperfeiçoar certa documentação muito importante na formação profissional (guia do formando e o relatório semanal do tutor).

As formadoras do IP revelaram um excelente trabalho de equipa, da qual não quiseram excluir os formadores locais. Desta forma, uma vez que se trata de uma experiência piloto, as formadoras conseguiram adequar os seus objectivos ao contexto em que vão ser implementados. Fizeram um estudo do local beneficiado, passo imprescindível para que o projecto seja devidamente aplicado.

²⁰ Escola de Formação de Professores do Ensino Básico – Hermínia Cardoso

Ora, este contacto directo com os formadores locais garantiu-lhes, *a priori*, que tudo vai ser bem aceite e de fácil acessibilidade.

Esta é uma forma humilde e inteligente de trabalhar. As formadoras do IP lançaram as directrizes e os formadores locais concluíram, aperfeiçoaram e adaptaram os materiais não só ao contexto local, mas tendo também em consideração aquilo que realmente os professores do EBI necessitam saber e conhecer para que possam ter sucesso na comunidade em que trabalham. Portanto, neste aspecto, é de louvar esta actividade de cooperação, conseguindo-se aliviar o trabalho de todos os envolvidos (quer das coordenadoras do projecto quer daqueles que o vão pôr em prática) e garantir que tudo decorra com sucesso.

Por outro lado, o método de trabalho na sala também foi bem realizado – o grupo de cada área disciplinar trabalhava os conteúdos programáticos e outros documentos, apresentando sugestões de diversa índole. Desta maneira, torna-se possível que os conteúdos e estratégias sejam os mesmos nos três concelhos. Obtêm-se assim os mesmos níveis de exigência, uma maior uniformidade dos programas e sua aplicação.

Por fim, posso dizer que este tipo de encontros melhora as relações interpessoais e garante a troca de experiências, ideias e perspectivas. Todos tiveram a oportunidade de se expressar, incluindo as formadoras do IP que, de forma majestosa, revelaram saber, abertura e humildade, qualidades necessárias para se ser bom formador.

Sem dúvida, todos saíram do encontro satisfeitos e o curso adquiriu novos moldes, ficando mais enriquecido e em conformidade com aquilo que deve ser trabalhado em Cabo Verde para que tenhamos alunos bem preparados desde o ensino primário.

Em síntese, poder-se-á dizer que esta foi uma actividade de máxima importância para todos os envolvidos. Foram muitos os ganhos para as coordenadoras do curso e consequentemente para quem trabalhará localmente, pois estes ficaram mais próximos do projecto e tiveram a oportunidade de colaborar com preciosos subsídios. Ao nível central, sabe-se agora o que na verdade faz falta e como se deve prosseguir, evitando os sobressaltos iniciais e normais num projecto deste jaez. Agora, como disse Fernando Pessoa, resta afirmar: “É hora!” (de arrancar e conseguir o império da educação e da formação, o império necessário para que se obtenha um elevado nível económico, social e cultural num país).

Subject: Marcelino Leal (Brava)

Date: Mon, 21 May 2007 20:20:54 +0000 (GMT)”

Esta formação permitiu uma troca de informações muito grande, principalmente no que toca à importância da utilização da Internet neste tipo de formação. Tanto é assim que após a formação foram recebidos pela coordenadora do curso muitos e-mails (cerca de 30, num espaço de menos de um mês, de 11 de Junho a 6 de Julho), não só a felicitar pela iniciativa, como também para o esclarecimento de dúvidas que vinham surgindo (ver anexo 10).

6.4.2. Acompanhamento a Distância

O acompanhamento a distância teve um impacto muito grande, principalmente na criação de:

- Elementos de avaliação;
- Guia do Formando;
- Procedimentos a serem tomados em conta durante a formação;
- Relatório da Coordenadora em que fazia parte integrantes os relatórios dos formadores.

Esses elementos foram elaborados em formato digital e enviados aos Tutores para conhecimento e devidos efeitos.

Foram dados conhecimentos aos tutores de vários assuntos relacionadas com o desenrolar do curso, através de e-mails enviados e recebidos pela coordenação e pelos tutores (anexo 10).

Como exemplo deste acompanhamento a distância poderemos citar um dos e-mails enviado por um tutor:

"Olá J"

Procurarei enviar sem falta o contrato para assinarem e enviarem o original na 5ª feira. Ainda bem que pude esclarecer as tuas dúvidas. Qualquer que seja a tua preocupação é só me comunicares que estou sempre pronta para vos responder.

Cumprimentos aos formandos, que estudem muito porque vale a pena este sacrifício.

Continuação de um óptimo trabalho para todos,

FS

>From: "j@hotmail.com">

>To: ms@hotmail.com

>Subject: Relatório 3

>Date: Tue, 12 Jun 2007 11:35:36 -0100

>

>Ola professora!

>

>Obrigada pelo esclarecimento das minhas preocupações. Já fiquei esclarecido, agora aguardo a aprovação do contrato e posterior envio do mesmo.

>

>Avisaremos aos formandos da data exacta dos testes e procurarei na delegação a programação para ver o que fazer.

>

>Segue no entanto o último relatório da última sessão.

>

>Posteriormente, farei um dossier de todo o trabalho feito aqui e mandarei para vocês.

>

>Um abraço.

>

>J

- De 21 de Maio a 12 Junho foram recebidos 20 e-mails

- De 11 de Junho a 6 de Julho recebemos 29 e-mails aos quais a respondemos todos.

Dos e-mails recebidos e enviados poderemos calcular a média, através da análise do seguinte quadro:

Quadro 5: N° de emails recebidos e enviados

N° de dias (incluindo Sáb. e Dom.)	e-mail recebidos e enviados	Média
23	20	0,87
26	29	1,1
	49	

$$23 \times 20 + 26 \times 29$$

$$\text{Percentagem} = \frac{\quad}{49} = 24,8\%$$

$$49$$

Poderemos considerar que a frequência dos e-mails foi de mais ou menos um por dia, no entanto, da análise desses e-mails verificamos que nem todos os tutores tinham acesso à Internet. Os e-mails mais recebidos foram da Brava e dos Mosteiros e de um tutor de S. Filipe. Mas os telefonemas ultrapassaram as nossas expectativas, porque quase todos os dias tanto a coordenadora como os Professores-Mestres recebiam chamadas dos Tutores e mesmo dos formandos para esclarecimento de dúvidas.

6.5. Momento de formação dos Participantes do CFaD

O primeiro momento do curso arrancou no mês de Maio com 6 módulos, dois para cada concelho, ministrados pelos Professores-mestres da Escola da Praia, com a seguinte programação:

Quadro 6: Planificação do 1º Momento de Formação

Concelho	Módulo	Professor Mestre	Sessões Presenciais	Tutoria	Partida/ regresso
S.FILIPE	<ul style="list-style-type: none"> Língua Portuguesa Expressão Musical 	Eunice Tomar José Francisco Baptista	14 a 19 de Maio de 2007	26 de Maio, 2, 9 e 16 de Junho de 2007	13 de Maio de 2007 / 20 de Maio de 2007
MOSTEIRO S	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação e Expressão Matemática 	Dulce Soares Ana Tavares	15 a 19 de Maio de 2007 14 a 19 de Maio de 2007	26 de Maio, 2 e 9 de Junho 26 de Maio, 2, 9 e 16 de Junho 2007	13 de Maio de 2007 / 20 de Maio de 2007

BRAVA	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Expressão Físico-motora 	António Moreno Victor Évora	16 a 19 e 21 de Maio de 2007	26 de Maio, 2, 9 e 16 de Junho 2007	15 de Maio de 2007 / 23 de Maio de 2007
-------	---	------------------------------------	------------------------------	-------------------------------------	---

Observação: 1. As sessões de Tutoria são feitas aos sábados nas datas indicadas.
2. Testes de avaliação dos módulos – Julho 2007

Estas sessões foram presenciais, tendo também assistido os tutores para essas áreas.

De seguida explicamos como foram realizadas as sessões presenciais e a distância. Nestas últimas tendo utilizado as ferramentas assíncronas e síncronas.

6.5.1. Componente presencial dos Formandos

Com a programação elaborada e os materiais scripto preparados, os professores-mestres partiram para os três concelhos para as primeiras sessões presenciais que tiveram uma duração de cinco dias cada. As sessões decorreram de uma forma satisfatória, tendo todos os Professores-Mestres no fim de cada sessão elaborado um relatório dos acontecimentos das sessões (ver anexo 17). Estes Relatórios foram analisados e tomadas as devidas providências para que tudo decorresse da melhor forma.

Segundo o relatório de um tutor da ilha da Brava, que a meu ver está extremamente bem elaborado, ele descreve todo o momento de formação de Tutoria de Língua Portuguesa de uma maneira tão clara, que qualquer pessoa que a leia poderá tirar conclusões sobre o estado da aprendizagem da língua Portuguesa, nesse Concelho. Este tutor, que bem poderia ser um professor mestre, fez o seu trabalho de uma maneira bastante rigorosa, que nos dá a conhecer com profundidade o desenrolar destas sessões de tutoria. Por exemplo temos vários elementos de avaliação ao longo dessas sessões, um inquérito anónimo que avalia o próprio desempenho do tutor, para no final clarificar as

notas estabelecidas para cada formando com um resumo completo das classificações obtidas, assim como o gráfico correspondente. Assim, a Coordenação tomou as medidas necessárias para superar as dificuldades encontradas. (Ver anexo 17). É de salientar que este relatório, as fichas resolvidas durante as sessões e a avaliação foram enviadas por Internet para o e-mail da coordenadora que deu a conhecer ao professor mestre. No entanto, faltam-nos dados das sessões presenciais que neste momento de formação ainda não chegou às mãos da Coordenação. Isto é um alerta, que no ensino a distância, nada pode falhar, teremos que formar antes os Professores da EFPEB-HC, sobre o rigor e o cumprimento de prazos numa formação dessa envergadura.

6.5.2. Componente a Distância

Para o acompanhamento das sessões, não foi possível contactar os formandos directamente por e-mail, visto os “Centros de Recurso” financiados pelo Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) ainda não se encontrarem disponibilizados devido à demora na elaboração, aprovação e a “non-objection” por parte do financiador. No entanto, foram criadas comunidades de aprendizagem para melhor desenvolvimento da aprendizagem a distância. As comunidades de aprendizagem, assim criadas, vêm de encontro ao que afirma Gomes (2004:295)

“No domínio da formação de adultos, neste caso particular, formação contínua de professores, há todo um património de conhecimentos e experiência individuais acumuladas que podem constituir um recurso importante não só em termos de aprendizagens posteriores do próprio sujeito (cf. Knowles, 1980) mas também em termos de uma partilha e construção colectiva do conhecimento em torno de uma “comunidade de aprendizagem.”

Essa nossa “comunidade de aprendizagem” foi criada em torno de formandos que exercem a sua profissão de professores da mesma zona. Segundo os resultados dos testes, trabalhos de grupo e trabalhos individuais, tivemos oportunidade de verificar que neste momento de formação ela foi considerada boa perante os resultados obtidos.

6.5.3. Componente Avaliação

Sendo a avaliação um instrumento importantíssimo para se “medir” o acompanhamento dos aprendentes a distância, foi aplicado um teste presencial pelos Professores-mestres, fichas de controle da participação dos aprendentes durante o momento a distância, como relatórios e participação nos trabalhos de grupo, que foram “medidos”, classificados tanto pelos Tutores como pelos Professores-mestres, respectivamente.

Avaliar não é somente medir quantitativamente o grau de conhecimentos, competências e habilidades dos formandos é também elaborar um juízo de valor qualitativo sobre estas dimensões, ou seja, conhecer a sua evolução ao longo do seu percurso formativo.

Em anexo 13 a pauta dos formandos referentes ao primeiro momento de formação dos formandos do CFED.

6.6. Instrumentos de Recolha de Dados

6.6.1. Procedimentos de Construção e Validação dos instrumentos de recolha de dados

Com o objectivo de responder à pergunta de investigação elaborada no início deste trabalho e formalizar a colecta de dados, optou-se pela utilização do questionário no que diz respeito aos tutores. Chagas (2000) afirma ser este um importante instrumento na pesquisa científica em especial nas ciências sociais. No presente estudo, optou-se pela utilização de um questionário com o método de pontuação de Likert. Hayes (2001) ressalta a sua importância, afirmando que a aplicação de tal método proporciona coeficientes de confiabilidade elevados.

O instrumento de colecta de dados utilizado nesta pesquisa, portanto, possui perguntas previamente padronizadas mediante uma escala de Likert, com os valores a seguir:

1 Excelente	2 Boa	3 Razoável	4 Péssima
-------------	-------	------------	-----------

A selecção da escala de quatro pontos deveu-se ao facto de que a confiabilidade, de acordo com Hayes (2001:83), “tende a nivelar-se com esta quantidade, sugerindo a existência de um aumento mínimo da utilidade de usar mais de cinco pontos na escala”. Foram repetidas algumas questões, já que na visão de Malhotra (2001), estas possuem o objectivo de avaliar a confiabilidade ou a validade do instrumento utilizado.

No que diz respeito à validação do questionário, o pré-teste do instrumento foi aplicado em 3 tutores dos diferentes concelhos em estudo, situadas nas ilhas do Fogo e da Brava, com o intuito de aprimorar o mesmo e adequá-lo a uma melhor compreensão dos inquiridos (Barbetta, 2003). Estes tutores demonstraram a necessidade da mudança de algumas questões, consideradas confusas, a exclusão de outras consideradas redundantes e a reestruturação da sua primeira parte, onde estão localizados questionamentos relacionados com o perfil dos tutores e outras informações. No final o questionário foi submetido à apreciação do orientador, que o validou.

Uma grande preocupação apresentada por parte do pesquisador foi em relação à validação do questionário utilizado. Hayes (2001, p. 44) aponta a necessidade de verificar a confiabilidade do instrumento, afirmando que esta “*reflete o quanto os valores observados estão relacionados com os valores verdadeiros*”. A coerência das questões pode ser mensurada pelo coeficiente alfa de Cronbach. A verificação do grau em que os itens do questionário estão inter-relacionados é permitida por este procedimento (Hayes, 2001).

Reis (1997:201) explica que esta técnica é empregada para “descobrir as características que distinguem os membros de um grupo dos de outro, de modo que, conhecidas as características de um novo indivíduo, se possa prever a que grupo pertence”.

Porém, faz-se necessário proceder a algumas alterações, visto que a Análise Discriminante Clássica é específica para dados quantitativos e os dados deste

trabalho são qualitativos. As informações são resgatadas através da identificação das qualidades e preferências dos respondentes através da escala de Likert. Então, Machado e Verdinelli (2004) sugerem a aplicação de uma derivação do método, denominada Discriminante Qualitativa – DISQUAL.

Para tal feito, os dados qualitativos foram processados pela análise de correspondência múltipla e, após feito isto, “retidos os escores factoriais desta aplicação para desenvolver, com esta nova base já transformada em dados quantitativos, a análise discriminante final e a posterior equação linear”(Machado e Verdinelli, 2004:6).

Este processo constrói-se em três etapas. Primeiro elabora-se uma tabela disjuntiva completa através da tabela de dados brutos. Depois, aplica-se uma análise factorial de correspondência múltipla a esta tabela lógica, obtendo-se então as coordenadas dos elementos de cada grupo sobre os eixos factoriais extraídos desta análise. Finalmente, aplica-se a análise discriminante sobre estas coordenadas, distinguindo-se então as características de cada conjunto analisado.

As principais fontes de dados a serem utilizadas nesta pesquisa são:

1. Dados primários: obtidos pelo pesquisador no campo através de questionários semi-estruturados;
2. Dados secundários: obtidos em jornais, revistas especializadas, periódicas, livros, outros trabalhos publicados e base de dados de órgãos responsáveis. Serão, predominantemente, qualitativos e servirão para maximizar o conhecimento do pesquisador na área em questão.

A técnica a ser utilizadas para a obtenção dos dados primários será o questionário, pois tem como objectivo alcançar um grande número de tutores e formular perguntas pertinentes para o tema da pesquisa. O **questionário** pode ser definido como:

“...a técnica de investigação composta por um número de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (Gil, 1989, p. 128).

O questionário foi elaborado utilizando-se os referenciais expostos na fundamentação teórica (Malhorta, 2001). Com base nos autores citados, desenvolveram-se as questões relacionadas com cada elemento que se pretende analisar.

Com a finalidade de garantir uma maior confiabilidade nas respostas obtidas, propõe-se aqui alguns mecanismos de controlo para o correcto preenchimento do instrumento de colecta de dados. Uma carta de apresentação foi encaminhada juntamente com os questionários enviados aos tutores, almejando fornecer maiores explicações aos respondentes. Após a entrega, o pesquisador entrou em contacto com os tutores, para assim esclarecer dúvidas pertinentes e reforçar a importância de respostas correctas.

A observação

A observação tem vindo a ser utilizada como método e técnica de investigação nas Ciências Sociais incluindo a Educação.

Como método, a observação envolve um conjunto de procedimentos que vão da preparação à realização da acção de observar, podendo sustentar-se de técnicas tais como a entrevista e o questionário. A utilidade da observação deve-se ao facto de permitir ao investigador obter informações tão precisas, quanto possível, das situações em que se produzem os comportamentos, focalizadas na precisão na situação. Tecnicamente, implica a recolha de dados mediante o critério da acumulação, procurando reunir grande número de informações, para uma posterior selecção. Para observar deve-se guiar por elementos fundamentais como a intensidade e o pormenor do comportamento, em si mesmo, tido como preocupação central na fase de recolha de dados.

Reconhece-se limitações do tipo normativo à observação. Mas ela se destaca de outras técnicas por possuir certas características fundamentais. Neste ponto de vista, esta técnica permite:

- Um contacto alargado que o investigador tem com o grupo, vivenciando com os elementos que o integram momentos, situações e acontecimentos para eles significativos;
- Regista as suas descrições e reflexões em notas de campo, fazendo-as acompanhar de interpretações e comentários de modo a identificar a forma como os actores percebem o mundo que os rodeia e as estruturas subjacentes às representações do real; visto que estes elementos se transmitem através de sistemas simbólicos e linguísticos próprios da cultura existente, o investigador só poderá a eles ter acesso se conhecer e dominar determinados padrões de comportamentos específicos do Grupo;
- Verificar se existe congruência entre o que estes verbalizam e aquilo em que acreditam e o que fazem, no quotidiano, daí a importância da observação participante nas estratégias de triangulação, destinadas à validação da informação colhida. O investigador, para se certificar da validade e congruência das informações contidas nas notas de campo, pode discuti-las com os actores ou se o entender, analisá-las com o apoio dos informantes privilegiados.

Além disso, numa investigação o recurso à observação, entre outros aspectos já mencionados, permite uma construção focalizada em diferentes ângulos, conforme o critério orientador, quer se trate da situação e atitude do observador, do processo de observação ou do campo de observação. No que concerne à situação ou atitude do observador, podemos conceber a observação sob as formas de observação participante²¹, não participante, distanciada e participada.

²¹ Observação participante – técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhes conferem. Trata-se de uma metodologia usada na recolha de informações, com a particularidade do investigador participar na vida do grupo de estudo e gozar de um estatuto específico no interior do grupo, na condição de observador dos seus comportamentos e simultaneamente participante na sua vida quotidiana, durante o período de observação (Estrela, 1994, in Cardoso, 2007:154)

A observação participante, que é aquela que nos interessa no contexto deste estudo é uma via de conhecimento das percepções e comportamentos dos indivíduos no meio em que se inserem.

Neste sentido, face à sua condição de supervisora pedagógica no IP e acompanhante da prática pedagógica de vários professores da escola em estudo, a investigadora foi observador participante e privilegiado perante várias actividades lectivas e pedagógicas levadas a cabo pelos professores integrantes do grupo de respondentes. O investigador e autor do trabalho pode assim, com algum conhecimento de causa, tecer algumas opiniões próprias e enriquecer diversos aspectos menos claros provenientes das informações dadas pelos inquiridos.

6.6.2. Procedimentos de Análise dos dados

Os dados foram apresentados em forma de gráficos e quadros que serviram de base para uma análise descritiva de cada pergunta que fazia parte do questionário.

Segundo Lessard-Hébert (1994) existem três formas de fazer a recolha de dados que servem como instrumento de investigação qualitativa:

- A observação, que pode ser directa e sistemática ou observação participante;
- Os inquéritos, que podem ser realizados através de entrevista e/ou questionário;
- A análise documental.

A recolha e tratamento da informação decorreu em várias etapas. A primeira etapa consistiu na aplicação de um questionário aos professores tutores que têm como responsabilidade apoiar pedagógica e psicologicamente os professores das ilhas do Fogo e da Brava.

Partindo do pressuposto de que este trabalho de pesquisa privilegia uma metodologia qualitativa de investigação, a ênfase foi posta na observação do comportamento dos participantes, nos dados recolhidos sobre a opinião dos tutores locais e dos professores/formandos. A recolha dessas informações foi realizada por altura das deslocações que foram levadas a cabo por nós na qualidade de coordenadora do curso e pelos professores/Mestres.

Assim, os instrumentos de recolha de informação utilizados foram:

- Questionário aos tutores
- Observação participante do comportamento dos formandos com vista a aferir do seu grau de envolvimento nas actividades do curso
- Análise dos trabalhos realizados pelos formandos
- Análise das interacções na Internet com os Tutores

A opção pela técnica de inquérito por questionário aos tutores prendeu-se com o facto deste instrumento possibilitar uma maior abrangência dos participantes e, consequentemente, um maior número de respostas em curto espaço de tempo.

Os subsídios recolhidos desta experiência permitiram alargar as nossas concepções/reflexões sobre a problemática de formação a distância de professores, tendo em conta não só as reais necessidades e o perfil do professor/formando em exercício de funções, como também as disponibilidades financeiras do país.

Para tratar os dados de cariz quantitativo utilizou-se o software de tratamento estatístico (SPSS, versão 15), enquanto que para a análise das respostas às questões abertas de índole subjectiva e e-mails, recorreu-se à técnica de análise documental.

Capítulo 7. Apresentação e análise dos Resultados

Este capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados da investigação. Após a descrição dos inquiridos, analisaremos os resultados do inquérito por questionário realizado junto dos tutores implicados no Curso de Formação dos professores em exercício dos concelhos de São Filipe, Mosteiros e Brava. Este capítulo inclui ainda uma reflexão sobre as opiniões, questões colocadas e troca de mensagens efectuadas com os tutores, destacando os problemas, as sugestões e propostas apresentados pelos mesmos.

7.1 Caracterização dos inquiridos

Neste trabalho, a caracterização dos tutores inquiridos será desenvolvida com base nas variáveis ilha, concelho, sexo, idade (sob a forma de intervalo) e formação académica. Assim, dos 24 tutores inquiridos, 19 (79,2%) são oriundos do Fogo e 5 (20,8%) da Brava (quadro 6). Em relação aos concelhos, mais de metade (58,3%) dos tutores inquiridos são provenientes de São Filipe. A maior percentagem (78,2%) de tutores são do sexo masculino.

Quadro 7: Planificação do 1º Momento de Formação

Ilha	Concelho	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Fogo	São Filipe	10	4	14
	Mosteiros	4	1	5
	Total – Fogo	14	5	19
Brava	Brava	5		5
	Total - Brava	5		5
Total geral		19	5	24
Percentagem		79,2%	20,8%	100,0%

Quanto à habilitação académica dos inquiridos, a maioria (58,2%) dos tutores do Curso de Formação dos professores em exercícios dos concelhos acima referidos

é licenciado. Cerca de 21% são bacharéis e igual percentagem tem habilitações literárias inferior ao bacharelato, conforme mostra o gráfico 2.

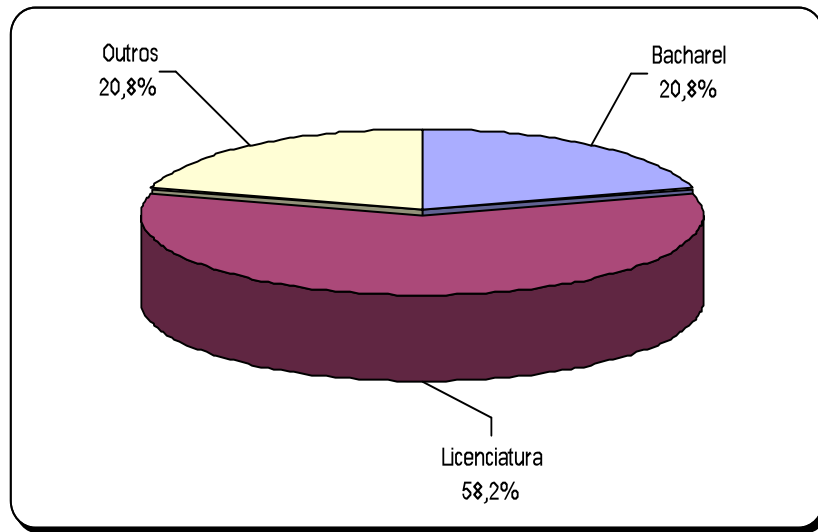


Figura 4: Formação académica dos tutores inquiridos

Analisando os dados das habilitações literárias dos inquiridos por concelho, quadro 7, notamos que Brava apresenta o maior percentual (80,0%) de tutores licenciados e Mosteiros o menor (20,0%). Esta última apresenta 60,0% de tutores com outras habilitações literárias, considerada, neste trabalho, inferior ao bacharelato, designadamente Ano zero ou 12º ano.

Quadro 8: Habilitação literária dos inquiridos por concelho

Concelhos	Habilitação Literária		
	Licenciatura	Bacharel	Outra
São Filipe (n=14)	64,3%	21,4%	14,3%
Mosteiros (n=5)	20,0%	20,0%	60,0%
Brava (n=5)	80,0%	20,0%	
Total (n=24)	58,2%	20,8%	20,8%

Segundo Reis (2005), quando o número de observações é inferior a 25 podem ser constituídas 5 classes/grupos. Neste estudo, foram inquiridas 24 observações e por esta razão a variável idade foi agregada em 5 grupos etários correspondentes

a inferior a 25 anos, 25-29, 30-34, 35-39 e 40-45 anos de idade. O quadro 8 indica a distribuição do grupo etário dos tutores por sexo, ilha, concelho e habilitações literárias.

Segundo os dados do quadro 8, cerca de 71% dos tutores têm idades entre 25 e 39 anos, 4,2% inferior a 25 anos e um quarto dos mesmos entre 40 e 45 anos. Cruzando os dados do grupo etário com as diversas variáveis do quadro X, verificámos que dos 25,0% de tutores com mais idade, 40-45 anos, a maioria são mulheres e, por outro lado, possuem habilitações literárias mais baixas.

Quadro 9: Habilitação literária dos inquiridos por concelho

Variável		Grupo etário				
		Inferior a 25	25 -29	30 - 34	35 -39	40 - 45
Sexo	Masculino	5,3%	31,6%	26,2%	15,8%	21,1%
	Feminino			40,0%	20,0%	40,0%
Ilha	Fogo		21,1%	26,2%	21,1%	31,6%
	Brava	20,0%	40,0%	40,0%		
Concelho	São Filipe		28,6%	21,4%	21,4%	28,6%
	Mosteiros			40,0%	20,0%	40,0%
	Brava	20,0%	40,0%	40,0%		
Habilitação Literária	Licenciatura	7,1%	28,6%	28,6%	21,4%	14,3%
	Bacharelato		20,0%	60,0%		20,0%
	Outros		20,0%		20,0%	60,0%
Total		4,2%	25,0%	29,2%	16,8%	25,0%

O quadro 9 apresenta a distribuição dos inquiridos por sexo relativamente às estatísticas descritivas da variável idade. Em média, os tutores do sexo feminino são mais velhos do que os do sexo masculino. Analisando a variabilidade, verificámos que os dados evidenciam nitidamente uma menor dispersão, visto que o coeficiente de variação de Pearson é inferior a 20%.

Quadro 10: Estatísticas descritivas da variável idade segundo o sexo

Variável/categoria	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação	Mínimo	Máximo
Feminino	36.60	6.03	16,5%	30	43
Masculino	33.00	6.36	19.3%	23	45
Geral	33.75	6.34	18,8%	23	45

O histograma com o ajustamento à distribuição normal, gráfico 3, revela a existência de uma fraca variabilidade nos dados da variável idade, visto que tem muita aproximação à distribuição normal. Apenas, sobressai um pequeno enviesamento dos dados da referida variável para a parte direita do gráfico relativamente à distribuição Normal. Por outro lado, notamos algum achatamento na parte superior do gráfico, o que seria de esperar.

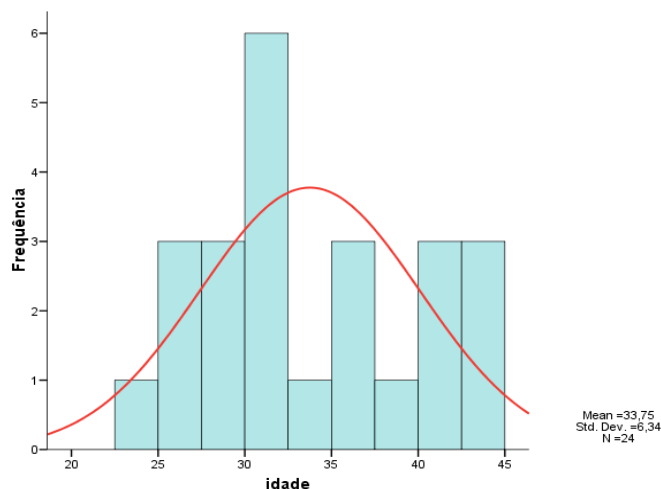


Figura 5: Histograma com a Curva da Normal para a variável idade

7.2 Experiência como tutor

Da leitura do gráfico 4, verificámos que cerca de um quinto (20,8%) dos inquiridos confirmou ter tido anteriormente experiência de tutor. A maioria (79,2%) dos tutores nunca desempenhou essa função.

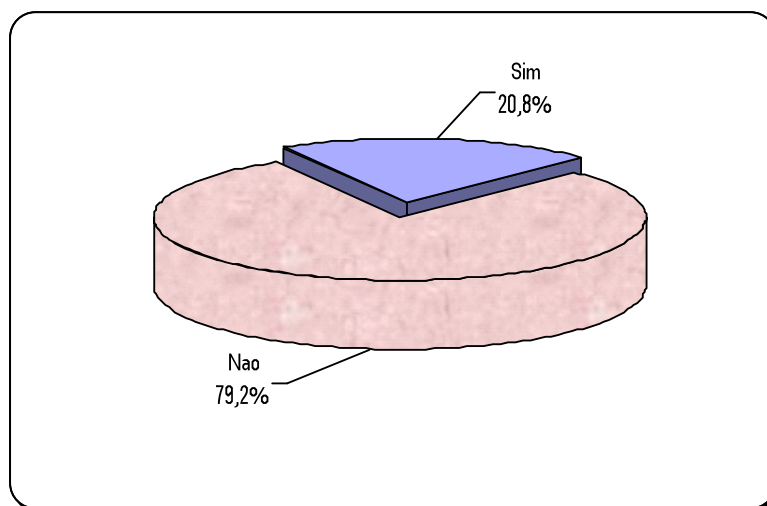


Figura 6: Percentagem de inquiridos que já tinham trabalhado como tutor

Observando os resultados do quadro 10 segundo as determinadas variáveis, como o sexo e tutor, constatamos que 84,2% dos homens e 60,0% das mulheres nunca desempenharam a função de tutor. A análise quer por ilha quer concelho evidencia nitidamente uma ligeira diferença entre os tutores que responderam “não”. Quanto à habilitação literária, 21,4% dos licenciados já trabalharam como tutores. No entanto, notamos que a percentagem de tutores que responderam “sim” aumenta significativamente com a idade. Isto porque cerca de 25,0% dos tutores com idades entre os 35-39 anos e 33,3% entre 40-45 anos já foram tutores, enquanto que os mais jovens, com idades inferiores a 25 anos, nunca o foram.

Quadro 11: Desempenho da actividade de tutoria segundo determinadas variáveis

Variável		Tutor	
		Sim	Não
Sexo	Masculino	15,8%	84,2%
	Feminino	40,0%	60,0%
Ilha	Fogo	21,1%	78,9%
	Brava	20,0%	80,0%
Concelho	São Filipe	21,4%	78,6%
	Mosteiros	20,0%	80,0%
	Brava	20,0%	80,0%

Habilitações literárias	Bacharel	20,0%	80,0%
	Licenciatura	21,4%	78,6%
	Outros	20,0%	80,0%
Grupo etário	Inferior a 25 anos		100,0%
	25 - 29 anos	16,7%	83,3%
	30 - 34 anos	14,3%	85,7%
	35 - 39 anos	25,0%	75,0%
	40 - 45 anos	33,3%	66,7%
Total		16,7%	83,3%

Analizando apenas as respostas daqueles que foram tutores, quadro 11, apurámos que 80% são do Fogo (60% de São Filipe e 20% dos Mosteiros) e 20% da Brava. Quanto à habilitação literária, 60% tem licenciatura. Cerca de 60% dos mesmos tem idades compreendidas entre 35-49 anos. Estes resultados demonstram que nas ilhas do Fogo e Brava esta função tem sido desempenhada pelos professores mais idosos e mais habilitados. Animação de tempo livre, comunicação em português, didáctica geral, francês turístico e matemática para a formação em exercício de professores do ensino básico constituem as áreas em que foram desenvolvidas as tutorias.

Quadro 12: Experiência de tutores segundo determinadas variáveis

Variável/categoria				
Concelho				
Percentagem	São Filipe		Mosteiros	Brava
	60,0%		20,0%	20,0%
Habilitação literária				
Percentagem	Bacharelato		Licenciatura	Outra
	20,0%		60,0%	20,0%
Grupo etário				
Percentagem	25-29 anos	30 – 34 anos	35-39	40-45
	20,0%	20,0%	20,0%	40,0%

7.3 Utilização da rádio na formação à distância

7.3.1 Uso da rádio como 2º elemento chave para a formação à distância

De uma forma geral, os dados apresentados no quadro 11 revelam uma forte predominância das categorias “excelente” ou “boa” nas opiniões dos tutores. Ninguém respondeu na categoria “péssima”. Estas informações mostram de forma clara e inequívoca a importância e a aceitação que os tutores atribuem à utilização da rádio como um 2º elemento chave para a realização do CFaD nas duas ilhas referidas neste trabalho.

Quadro 13: Opinião dos tutores sobre o uso da rádio como 2º elemento

Variável		Uso da rádio como 2º elemento		
		Excelente	Boa	Razoável
Sexo	Masculino	26,3%	63,2%	10,5%
	Feminino	20,0%	80,0%	
Concelho	São Filipe	35,7%	50,0%	14,3%
	Mosteiros		100,0%	
	Brava	20,0%	80,0%	
Habilitação Literária	Bacharel	40,0%	40,0%	20,0%
	Licenciatura	28,6%	64,3%	7,1%
	Outros		100,0%	
Grupo etário	Inferior a 25	100,0%		
	25 - 29 anos	33,3%	50,0%	16,7%
	30 - 34 anos	14,3%	71,4%	14,3%
	35 - 39 anos	25,0%	75,0%	
	40 - 45 anos	16,7%	83,3%	
Total		25,0%	66,7%	8,3%

Observando os valores percentuais indicados no quadro 12, constatamos que cerca de 92% dos tutores consideraram “boa” ou “excelente” o uso da rádio como um 2º elemento chave para a realização do CFaD. Relativamente às opiniões por sexo, 80,0% das mulheres e 63,2% dos homens responderam “boa”. Nos

Mosteiros, a totalidade dos tutores acharam que o uso da rádio como 2º elemento chave para a CFaD é “bom”, enquanto que esta opinião foi expressa por metade dos tutores de São Filipe. No que se refere às habilitações literárias, 20,0% e 7,1% dos bacharéis e licenciados, respectivamente, consideraram “razoável” a utilização da rádio como um 2º elemento chave para a realização do CFaD. Todos os tutores com menos de 25 anos de idade responderam “excelente”, situação que não se verifica nas outras faixas etárias em que a maioria opinou “boa”.

Relativamente à justificação sobre o uso da rádio como um 2º elemento chave para a realização do CFaD, passamos a indicar as justificações mais relevantes e que mais têm sido referidas pelos tutores, a saber:

- fácil e rápido acesso por todos;
- abrange um maior número de pessoas e todas as localidades, quebrando os factores relacionados com a distância, isolamento, insularidade, socioeconómicos, transporte, etc.;
- um complemento no processo de ensino/aprendizagem;
- permite uma auto-aprendizagem;
- alternativa em situações de dificuldades presenciais;
- pode gravar as sessões e ouvi-las várias vezes;
- oferece mais informações.

7.3.2 Uso da rádio para o desenvolvimento de capacidades

Globalmente, os dados do quadro 13 apresentam-se positivos, visto que cerca de 96% dos tutores consideraram que a rádio desenvolve a capacidade de comunicação, de auto-aprendizagem e de acesso à Informação por parte dos formandos. A maior das variáveis e categorias apresenta o valor máximo de respostas dos inquiridos (100,0%). Entretanto, alguns tutores não partilham da mesma opinião, sobretudo os bacharéis (20,0%) e tutores dos 25-29 anos (16,7%).

Quadro 14: Rádio capacidade de comunicação

Variável		Rádio capacidade de comunicação	
		Sim	Não
Sexo	Masculino	94,4%	5,6%
	Feminino	100,0%	
Concelho	São Filipe	92,3%	7,7%
	Mosteiros	100,0%	
	Brava	100,0%	
Habilitações Literárias	Bacharel	80,0%	20,0%
	Licenciatura	100,0%	
	Outros	100,0%	
Grupo etário	Inferior a 25	100,0%	
	25 - 29 anos	83,3%	16,7%
	30 - 34 anos	100,0%	
	35 - 39 anos	100,0%	
	40 - 45 anos	100,0%	
	Total	95,7%	4,3%

7.3.3 Acompanhamento de aulas através da rádio

O quadro 14 apresenta a opinião dos tutores sobre o acompanhamento das aulas através da rádio.

Quadro 15: Acompanhamento das aulas através da rádio

Variável		Acompanhamento das aulas através da rádio	
		Sim	Não
Sexo	Masculino	73,7%	26,3%
	Feminino	60,0%	40,0%
Concelho	São Filipe	78,6%	21,4%
	Mosteiros	40,0%	60,0%
	Brava	80,0%	20,0%

Habilitações literárias	Bacharel	60,0%	40,0%
	Licenciatura	71,4%	28,6%
	Outros	80,0%	20,0%
Grupo etário	Inferior a 25	100,0%	
	25 - 29 anos	100,0%	
	30 - 34 anos	42,9%	57,1%
	35 - 39 anos	75,0%	25,0%
	40 - 45 anos	66,7%	33,3%
	Total	70,8%	29,2%

Cerca de 71% dos tutores afirmaram ter feito o acompanhamento das aulas através da rádio contra 29% que teve opinião contrária (quadro 14). Os dados mostram-nos que os homens acompanharam aulas através da rádio em maior percentagem (73,7%) do que as mulheres (60,0%). A nível concelhio, Brava (80,0%) apresenta a maior percentagem e Mosteiros (40,0%) a menor percentagem de tutores que acompanharam aulas através da rádio.

Por outro lado, 60% dos bacharéis, 71,4% dos licenciados e 80,0% das outras habilitações literárias (inferiores ao bacharelato), declararam já ter assistido a aulas através da rádio.

A situação não é a mesma quando se refere à faixa etária, visto que os dados patenteiam dois níveis opostos de resultados para aqueles que já assistiram: 100% dos tutores com idades inferiores a 30 anos já assistiram a aulas através da rádio, enquanto que nas outras faixas etárias os resultados são inferiores ou iguais a 75%.

Muitos dos que não acompanharam as aulas através da rádio, tiveram-nas através de sessões presenciais em sala de aula. Alguns indicaram o recurso à Internet como outro meio para o acompanhamento das aulas.

7.4 Avaliação dos tutores sobre o uso da rádio

7.4.1 Avaliação dos tutores sobre as aulas através da rádio

A avaliação consiste fundamentalmente na busca de informações e na sua comunicação em quem tem de tomar decisões sobre o ensino (Cronbach, 1963 *apud* Rosales 2000). Deve ter por objectivo fundamental o aperfeiçoamento do ensino (Stufflebeam 19971, 72 e 87, *apud* Rosales, 2000). Fernandez (1994), referido por Ruiz (2003), considera que a avaliação constitui um elemento chave para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Neste trabalho, os resultados da avaliação da qualidade das aulas através da rádio, indicados no quadro 15, apresentam-se positivos, na medida em que 80,0% dos tutores das duas ilhas os avaliaram de “excelente” (15,4%) e “boa” (64,1%).

Quadro 16: Avaliação da qualidade das aulas através da rádio

Parâmetro	Avaliação da aula		
	Excelente	Boa	Razoável
Clareza das aulas transmitidas (n=16)	25,0%	68,8%	6,2%
Qualidade de som (n=17)		94,1%	5,9%
Linguagem (n=17)	17,6%	70,6%	11,8%
Horário de transmissão (n=17)	11,8%	41,1%	47,1%
Qualidade de locução (n=17)	17,6%	53,0%	29,4%
Condições técnicas de recepção da emissão (n=16)	18,8%	43,8%	37,4%
Apresentação dos conteúdos (n=17)	17,6%	76,5%	5,9%
Avaliação global	15,4%	64,1%	20,5%

Relativamente ao primeiro parâmetro contido no quadro 15, dos 16 tutores que avaliaram a clareza das aulas transmitidas, 68,8% consideraram-na “boa” e 25% “excelente”. Apenas 6,2% dos inquiridos a apreciaram de “razoável”. A qualidade do som não teve classificação “excelente”, mas 94,1% avaliaram de “boa”. A classificação “boa” foi também atribuída aos parâmetros linguagem (70,6%), qualidade de locução (53,0%), condições técnicas de recepção da emissão e apresentação de conteúdos (76,5%). As percentagens mais elevadas na

categoria “razoável” foram atribuídas às variáveis horário de transmissão (47,1%) e condições técnicas de recepção da emissão (37,4%). Destes dados, podemos formar dois grupos de respostas homogêneas em relação aos valores percentuais dos parâmetros: parâmetros mais apreciados pelos tutores com valores iguais ou superiores a 75%, constituídos pelos parâmetros clareza das aulas transmitidas, qualidade de som, linguagem e apresentação dos conteúdos; e os menos apreciados, abaixo de 75%, que incluem os parâmetros horário de transmissão, qualidade de locução e condições técnicas de recepção da emissão.

O gráfico 5 foi construído somando os resultados percentuais mais elevados, “bom” e “excelente”, separando-os por ilha e parâmetro de avaliação da qualidade das aulas através da rádio.

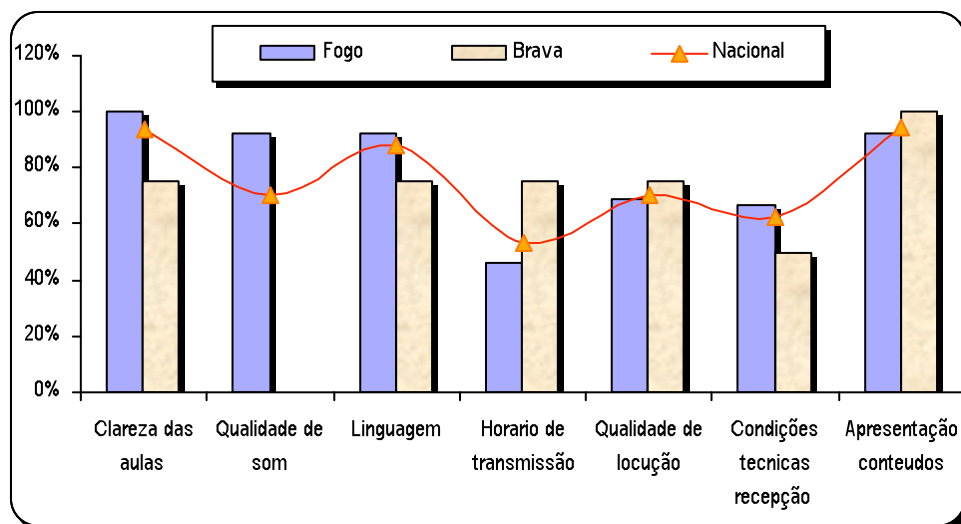


Figura 7: Acumulação dos valores mais elevados por ilha e parâmetro

Deste gráfico 5 explicitamos algumas situações, a saber:

- não foi registada a opinião dos tutores da ilha da Brava no parâmetro “qualidade de som” para os dois níveis mais elevados, “bom” e “excelente”;

- o horário de transmissão, a qualidade de locução e as condições técnicas de recepção da emissão constituem os itens menos avaliados no conjunto dos parâmetros, quer no Fogo quer na Brava.
- o horário de transmissão e as condições técnicas de recepção da emissão são os menos referido pelos tutores, no Fogo e na Brava, respectivamente.

7.4.2 Avaliação dos tutores sobre o manual do curso através da rádio

Outro parâmetro que também foi avaliado neste trabalho é o manual do curso. Considerando o manual um instrumento importante para qualquer tipo de ensino e aprendizagem, constatamos que os resultados obtidos são satisfatórios uma vez que 71,9% dos tutores classificaram de “bom” o manual do curso, 12,7% de “excelente” e 15,5% de “razoável” (quadro 16).

Quadro 17: Avaliação do manual do curso através da rádio

Parâmetro	Avaliação do Manual		
	Excelente	Boa	Razoável
Concepção/criação de conteúdos	8,3%	79,2%	12,5%
Material de apoio/manual	12,5%	66,7%	20,8%
Harmonização/sequência dos conteúdos	17,4%	69,6%	13,0%
Avaliação global	12,7%	71,8%	15,5%

No que concerne à categoria “boa”, quadro 16, a maior percentagem (79,2%) aparece no parâmetro “concepção/criação dos conteúdos”, ultrapassando o valor da avaliação global (71,9%). Isto mostra que os tutores apreciaram positivamente este parâmetro.

Na categoria “excelente”, a harmonização e sequência dos conteúdos é o mais apreciado, com 17,4% dos tutores. O “material de apoio/manual” é referido como “razoável” por 20,8% dos tutores inquiridos. A distribuição por ilha está indicada no quadro 17.

Quadro 18: Avaliação do manual do curso através da rádio por ilha

Ilha/Parâmetro	Avaliação do Manual		
	Excelente	Boa	Razoável
Brava			
Concepção/criação de conteúdos		80,0%	20,0%
Material de apoio/manual		80,0%	20,0%
Harmonização/sequência dos conteúdos	40,0%	60,0%	
Fogo			
Concepção/criação de conteúdos	10,5%	78,9%	10,5%
Material de apoio/manual	15,8%	63,2%	21,0%
Harmonização/sequência dos conteúdos	11,1%	72,2%	16,7%

7.5 Uso da Internet no curso à distância

7.5.1 Experiência e exploração da Internet no curso à distância

Dos 24 tutores das ilhas do Fogo e da Brava, cerca de 96% afirmaram ter experiência no uso da internet no curso à distância, conforme nos indica o gráfico 5. Apenas 4,2% não respondeu a esta questão.

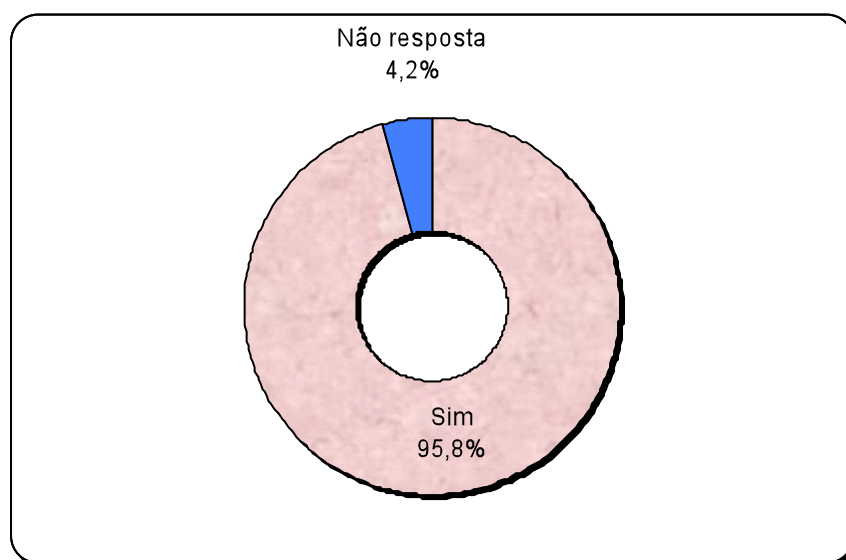


Figura 8: Experiência dos tutores no uso da internet

No entanto, questionados os tutores que dizem ter experiência no uso da Internet no curso à distância, 82,6% afirmaram ter explorado as potencialidades da Internet enquanto que os restantes 17,4% não fizeram esta exploração, quadro 18. Analisando os resultados segundo determinadas variáveis, observamos que existem mais tutores homens a explorarem a internet do que mulheres. No que tange às habilitações literárias, a maior percentagem é registada nos licenciados. Em relação às idades, os tutores mais jovens apresentam uma maior propensão de exploração das potencialidades do uso da Internet do que os mais velhos.

Quadro 19: Exploração das potencialidades da Internet segundo várias variáveis (sexo, Concelho, Habilitações literárias e Grupo etário).

Variável		Potencialidades da internet	
		Sim	Não
Sexo	Masculino	89,5%	10,5%
	Feminino	50,0%	50,0%
Concelho	São Filipe	84,6%	15,4%
	Mosteiros	60,0%	40,0%
	Brava	100,0%	
Habilitação literária	Bacharel	80,0%	20,0%
	Licenciatura	92,3%	7,7%
	Outros	60,0%	40,0%
Grupo etário	Inferior a 25	100,0%	
	25 - 29 anos	100,0%	
	30 - 34 anos	85,7%	14,3%
	35 - 39 anos	75,0%	25,0%
	40 - 45 anos	60,0%	40,0%
Total		82,6%	17,4%

Outro aspecto que ressalta da análise é o facto de metade dos tutores das ilhas do Fogo e Brava utilizarem preferencialmente a pesquisa/consulta na Internet, sobretudo através do motor de pesquisa Google. Cerca de um terço utilizam a Internet como meio de comunicação, designadamente *email* e *chats*, enquanto

que uma minoria aproveita para recolher e efectuar artigos e trabalhos. A distribuição por ilha é indicada no gráfico 7.

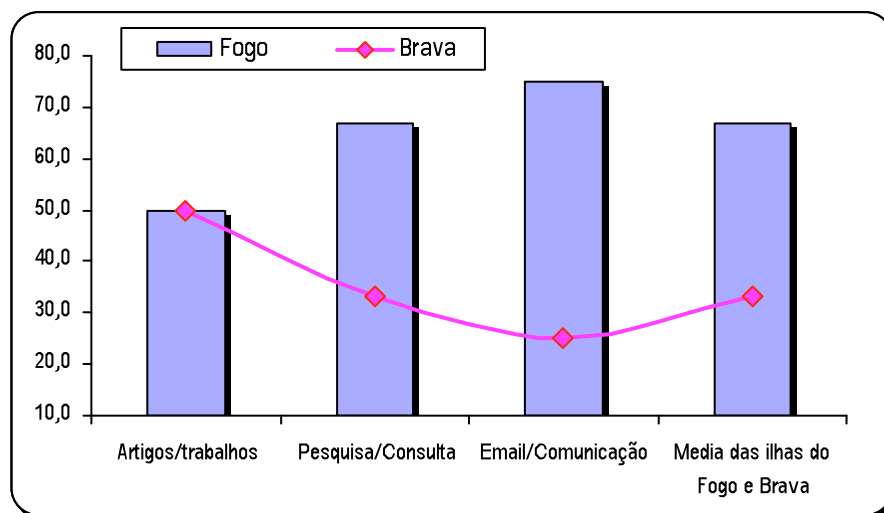


Figura 9: Tipo de exploração da Internet por ilha

7.5.2 Utilização do msn e motores de pesquisas (Google, etc.)

De acordo com os dados do quadro 19, 86,4% dos tutores já conversaram com amigos no msn e 85,7% já realizaram pesquisas no Google ou em outros motores de busca. Estes resultados revelam valores percentuais mais elevados quando se referem a tutores que são homens, da Brava, licenciados e para pessoas com idades iguais ou inferiores a 34 anos.

Quadro 20: Exploração das potencialidades da Internet segundo várias variáveis

Variável		Conversa com os amigos no msn		Pesquisa no google e outros	
		Sim	Não	Sim	Não
Sexo	Masculino	88,9%	11,1%	94,1%	5,9%
	Feminino	75,0%	25,0%	50,0%	50,0%
Concelho	Sao Filipe	84,6%	15,4%	83,3%	16,7%
	Mosteiros	75,0%	25,0%	80,0%	20,0%
	Brava	100,0%		100,0%	

	Bacharel	80,0%	20,0%	100,0%	
Habilitações	Licenciatura	92,3%	7,7%	91,7%	8,3%
Literárias	Outros	75,0%	25,0%	60,0%	40,0%
	Inferior a 25	100,0%		100,0%	
	25 - 29 anos	83,3%	16,7%	100,0%	
Grupo etário	30 - 34 anos	100,0%		100,0%	
	35 - 39 anos	66,7%	33,3%	50,0%	50,0%
	40 - 45 anos	80,0%	20,0%	75,0%	25,0%
	Total	86,4%	13,6%	85,7%	14,3%

Do inquérito realizado tecemos algumas considerações, que a nosso ver achamos interessantes em forma de síntese:

- A maioria dos tutores (79%) é da Ilha do Fogo (Concelhos de S. Filipe e Mosteiros) visto que nesta ilha se concentra o maior número de formandos;
- A maioria dos tutores (78,2%) é do sexo masculino. Esta constatação foi verificada na troca de e-mails entre os tutores de todos os concelhos em estudo e a Coordenação;
- Os tutores são na sua maioria licenciados (ver quadro 7) o que pode conferir um maior grau de conhecimentos científicos e disponibilidade de trabalhar utilizando a Internet. Aliás, e recorrendo ao gráfico nº 6, podemos constatar que 95,8% dos tutores inquiridos têm experiência no uso da Internet no curso à distância. Destes, 82,6% afirmam ter explorado as potencialidades da Internet. Apesar do inquérito ter recaído sobre a rádio e as suas potencialidades, vimos que este elemento, em cursos à distância realizados em Cabo Verde deu bons resultados, embora este recurso só tenha sido utilizado em cursos de cariz profissionalizante. Os primeiros passos, para ensino à distância, utilizando suporte informático, foi feita pela Universidade de Aveiro em Cabo Verde, em mestrados em Educação, nomeadamente de Língua Portuguesa e Multimédia na Educação, na modalidade Blended Learning;

- Foi interessante constatar que nos Mosteiros, onde existe maior percentagem de tutores com formação académica inferior a bacharel, a totalidade dos mesmos considerarem a componente rádio, “Excelente” em oposição à Brava, onde 80% dos mesmos são licenciados e consideraram a mesma componente como “Boa”. Poderemos inferir que a rádio já não basta para um curso desta natureza;

- É a primeira vez que os tutores utilizaram a Internet para um curso à distância na formação de professores em exercício, no âmbito do Instituto Pedagógico, já que, no 1º curso realizado pela Escola de Formação de Professores de S. Vicente para a Formação em exercício e a Distância na Ilha de Santo Antão, utilizaram a rádio, suporte scripto e outros recursos convencionais, nas sessões presenciais e de tutoria.

No entanto, antes de terminar este capítulo gostaríamos de lembrar que para a conclusão do nosso trabalho foi interessante analisar os emails recebidos dos tutores dos diferentes Concelhos, onde verificamos que o Concelho de que recebemos mais e-mails foi o da Brava.

Assim, analisados os resultados dos dados obtidos, como corolário deste estudo de investigação serão, naturalmente, apresentadas as suas principais conclusões, objectivo do próximo capítulo.

Capítulo 8. Conclusões e sugestões para Estudos Futuros

No nosso país, existe já um conjunto de professores e de formadores que começam a dar os primeiros passos nas áreas do ensino baseado na web e do eLearning, para os quais existe pouca literatura e poucos estudos nesta área, que lhes dêem suporte e fundamentem as suas actividades, quer na concepção das aprendizagens, quer na leccionação ou na formação dada.

Partimos, deste modo, para um estudo que tentou dar resposta à questão:

Será a Formação a Distância uma viabilidade de formação e capacitação de professores no contexto de formação em Cabo Verde?

Durante o nosso estudo tivemos a oportunidade de levantar algum “véu” neste problema, levando os tutores a interagirem com a Coordenação do Projecto tendo verificado grande interesse neste estudo de caso no Fogo e Brava, para esta modalidade de Formação. Apesar de não termos podido comprovar, com a clareza desejada, esta viabilidade, esforços estão sendo feitos, tanto a nível político, como a outros níveis, para que a Formação a Distância utilizando a Internet seja uma realidade.

Contudo, outras questões houve, as quais derivavam directamente desta questão principal:

- Em que condições será viável o desenvolvimento de iniciativas de formação a distância dos professores dos concelhos de Fogo e Brava?
- Constitui a formação a distância suportada pela Internet uma modalidade viável para formar professores nos concelhos do Fogo e da Brava? Será ela a mais adequada ao perfil dos professores destes concelhos?
- A formação via Internet poderá ser uma iniciativa alternativa ao modelo tradicional (totalmente presencial) de formação de professores nos concelhos do Fogo e da Brava?
- Sob o ponto de vista organizacional e pedagógico, que vantagens/desvantagens o modelo de formação via Internet apresenta em contraponto ao modelo tradicional presencial?
- Qual é o grau de envolvimento desses professores nas actividades de formação via Internet?

- Em que condições esta modalidade garante aos professores dos concelhos do Fogo e da Brava a aprendizagem interactiva e colaborativa que verdadeiramente se almeja?

Respondendo às questões do nosso estudo propriamente dito, podemos dizer que, pela análise dos dados obtidos, ela foi viável com professores que já tinham conhecimentos da Internet, a fim de lhes permitir navegar nos conteúdos que realmente precisam e transmiti-los aos formandos (se não os tiverem, a formação nessa área é primordial).

Ao longo do nosso estudo verificámos também que esta viabilidade existe, isto é, já começamos a dar os primeiros passos, com a criação de espaços para a utilização da Internet gratuita através de lugares disponíveis para isso. Desde que as pessoas tenham um computador com rede wireless poderão aceder à Internet. Aqui surge uma questão importante: será que os potenciais candidatos a essa nova modalidade de formação poderão ter acesso a esses computadores? A empresa “Soproinf” (ver anexo 19) já lançou uma campanha “um computador portátil para cada Professor ou aluno”, baixando o preço desses computadores e dando a oportunidade dos pais e professores de os poderem comprar a prestações de 1.900\$00 Cabo-verdianos, o que corresponde a aproximadamente 18 Euros mensais.

Sendo Cabo Verde um País arquipelágico, e não se podendo colocar escolas de formação em todos os concelhos do País, será sem margem de dúvidas a melhor forma de se atingir os 100% de professores do Ensino Básico com uma formação de qualidade, e isto está visível nos discursos políticos, nas várias especializações que estão a ser levadas a cabo nesta área – como exemplo ver o anexo 1 (Discurso da Senhora Ministra aquando da sua visita ao Brasil).

A Internet e a forma como a usamos está a evoluir, pelo que o eLearning também seguirá esse caminho. Ferramentas como os blogs, os wikis, os podcasts, e serviços como os fornecidos nos sites youtube, flickr e netvibes, estão a alterar os comportamentos dos utilizadores da Internet, os quais começam, também eles, a

serem produtores de conteúdos. A publicação de conteúdo, por seu lado, começa a deixar de estar dependente de aplicações de software de utilização local, para passar a ser feita directamente on-line, sem ser necessária qualquer outra ferramenta que não o próprio browser. Por outro lado, os aparelhos digitais de criação de conteúdo começam a andar, literalmente, nas nossas mãos. São as máquinas fotográficas digitais, os ipods, os telemóveis (alguns dos quais verdadeiros computadores com capacidades multimédia) que dão a possibilidade a qualquer pessoa, em praticamente qualquer local (desde que tenha cobertura de rede sem fios) publicar os seus próprios conteúdos, numa vertente de mobile learning.

“Teachers are starting to explore the potential of blogs, media-sharing services and other social software - which, although not designed specifically for elearning, can be used to empower students and create exciting new learning opportunities.” (O’Hear, 2006)²².

Como refere O’Hear (2006), na área do ensino e da formação, também os professores e formadores já começaram a perceber as vantagens da utilização destas ferramentas e serviços, levando a sua utilização a dimensões nunca dantes vistas numa sala de aula ou de formação. O aluno/formando tem, assim, a possibilidade de contactar com outros alunos/formandos noutras partes do mundo, consultar conteúdos ou partilhar os seus, enfim, contactar com o mundo real e ser ele próprio criador de significados, logo, de conhecimento.

O EAD apresenta um modelo próprio que tem como características: formar equipas de profissionais que interajam entre si; trabalhar e aprender tornam-se uma coisa só; combinar competências para desenvolver a competência colectiva; tornar o professor e o aluno companheiros de comunidade de aprendizagem (<http://users.prof2000.pt/aag/af22/distancia2.htm>).

Face aos dados apurados e aos objectivos formulados na introdução, arriscar-nos-emos a enunciar as principais conclusões/recomendações que ressaltaram deste trabalho de investigação, a saber:

²² http://www.readwriteweb.com/archives/e-learning_20.php (consultado em 24/3/2007)

- Considerando as condições estruturais do país (descontinuidade territorial e populacional, desigualdades regionais e locais no acesso à qualificação profissional e à informação), o recurso às TIC e, nomeadamente, à Internet, para qualificar professores, constitui uma ferramenta incontornável em Cabo Verde. Efectivamente, a formação a distância de professores mediada pelas TIC parece ser uma alternativa viável e perfeitamente aplicável em Cabo Verde e, particularmente, nas ilhas do Fogo e da Brava. Porém, convém, contudo, realçar que é sobretudo importante que a introdução das TIC no contexto de formação de professores se traduza numa nova atitude/forma de aprender e de ensinar e, conseqüentemente, num melhor desempenho profissional do professor. A tecnologia deve ser vista não como apanágio da educação, já que não determina a inovação nas práticas educacionais, mas sim como uma excelente ferramenta de apoio ao acto educativo/formativo capaz de tornar mais fácil e aprazível o processo de aprender e ensinar. Nesta perspectiva, ao formando deve ser atribuído um papel mais participativo, autónomo e responsável, enquanto que aos formadores e tutores é pedido um papel de orientador, guia e mediador do processo de aprendizagem do aluno. Ou seja, ancorado em pressupostos construtivistas/colaborativos de aprendizagem, trata-se pois, de estabelecer entre o formando e o formador uma dinâmica relacional que lhes permite construir conjuntamente o conhecimento. Assim, a aplicação das TIC no processo educativo deve ser acompanhada de mudanças estruturais a nível de renovação de atitudes e mentalidades tanto do formador como do professor-formando em relação à sua prática pedagógica;
- O estudo apontou para a necessidade de se conceber um modelo conceptual de formação a distância de professores adaptado às especificidades do público alvo, através da (re)organização de estratégias que procuram deslocar a ênfase na focalização do estudo isolado individual, que muitas vezes caracteriza o formando que estuda a distância,

para uma preocupação de estudo cooperativo, colaborativo e interactivo que a Internet pode proporcionar aos professores-em-formação. Para isso, torna-se necessário imprimir maior qualidade e excelência aos processos de formação o que implica recursos humanos mais adequados e melhor preparados, instalações organizadas e adequadas aos diferentes contextos e, sobretudo, equipamentos disponíveis ajustados às reais necessidades do formando, em suma, a criação de condições facilitadoras de aprendizagem;

- A experiência capitalizada com este estudo de caso permitirá ao Instituto Pedagógico lançar bases institucionais à implementação e generalização da modalidade de formação a distância de professores, que, diga-se de passagem, brevemente passará a contar como estrutura de suporte e de apoio organizacional de 3 (três) Centros de Recursos a serem financiados pelo BAD²³;
- Este estudo permitiu-nos alargar, actualizar e enriquecer o nosso campo de reflexão sobre as novas concepções da prática pedagógica e da formação de professores no contexto de formação a distância.

À laia de conclusão geral, é nosso entendimento que o estudo ora finalizado se revestiu de grande interesse social, académico e científico, uma vez que contribuiu para uma maior compreensão e aprofundamento científico dos temas relacionados com a problemática da formação a distância de professores, indicando mecanismos de intervenção e modelos alternativos à formação presencial de professores em Cabo Verde.

Os resultados do estudo parecem apontar para a necessidade de se introduzir no sistema educativo modelos de formação a distância de professores, que têm como suporte as novas tecnologias de informação e comunicação. Por outro lado,

²³ BAD – Banco Africano de Desenvolvimento

este estudo parece representar um inestimável contributo para os professores de Cabo Verde e, particularmente, para os das ilhas do Fogo e da Brava, uma vez que possibilitou aos menos privilegiados a oportunidade de acesso à formação profissional.

Podemos ainda acrescentar que esta nova modalidade de formação pode ser suportada, tanto na cidade da Praia, como na ilha da Brava, por locais de acesso público à Internet, gratuita, através do “Programa Praia digital” e da cooperação entre a Câmara Municipal da Brava e a Telecom (serviços de telecomunicações) de Cabo Verde, conforme se pode constatar no anexo 18.

Em termos de recomendações, o que nos levantou mais interesse nesse estudo, foi a orientação académica como um dos suportes da EAD para o processo de (re)definição de paradigmas.

Segundo Santos (1997)

“Se o mundo é constituído de eventos e não de coisas, e o evento não existe sem actor, significa pensar que o mundo é o mundo de acontecimentos, de eventos. É à imbricação de todos os eventos que se dá o nome de mundo. O que dá universalidade aos eventos não é apenas o seu acontecer, mas a forma com que são produzidos, significados. Como eventos se constituem simultaneamente determinado tempo-espço, eles se ligam entre si, fazendo com que a presença de um evento modifique a natureza do outro. Assim, um acontecimento, um evento, só se constitui relacionamento, em um espaço local, que por sua vez, é global e vice-versa”. (Santos, 1997, p:133).

Esta reflexão de Santos leva-nos a pensar que a educação a distância, pela sua natureza, utiliza, com mais intensidade, técnicas electrónicas.

A Educação a Distância pode contribuir para a transgressão de paradigmas da escola tradicional que não têm contribuído para uma educação de um sujeito que

é colectivo, autónomo, crítico, comprometido com as mudanças sociais, logo, ela terá que ser assumida como uma das alternativas como algo que se transforma ao longo da história e no decurso das lutas sociais.

Um dos paradigmas possíveis de mudança pela própria natureza da EAD é a noção de tempo/espço da escola tradicional, isto é, tempo como objecto, exterior ao homem que não poderá ser experimental.

Assim, o tempo e o aprendente constituem-se mutuamente; o tempo é o tempo do aprendente. A orientação académica traz a possibilidade de garantir um tempo determinado para cada aprendente, na perspectiva do respeito pelas diversidades e singularidades de grupos e/ou de cada aprendente.

Na Educação a Distância, a interlocução aprendente/orientador é exclusiva. Professor ou orientador (neste nosso caso, Tutor), paradoxalmente ao sentido atribuído ao termo “distância”, devem estar permanentemente em contacto com o aprendente, através de um processo de diálogo constante, em que o percurso, as expectativas, as realizações, as dúvidas, principalmente as dificuldades, sejam elementos dinamizadores desse processo.

É por esta razão que a dimensão da orientação impõe, por ela própria, que o número de aprendentes para cada orientador esteja entre 20 a 30 alunos no máximo, isto porque a dita interlocução permite não só o respeito pela diversidade de cada aprendente como também pelas especificidades e particularidades de cada programa de formação.

Por tudo isso, ao pensarmos na responsabilidade que a orientação académica deve assumir nos projectos pedagógicos da EAD, é imprescindível que o professor, no sentido de orientador, tenha uma formação especial, entre outros, e principalmente, nos aspectos político-pedagógicos da educação a distância e da proposta teórica metodológica da qual irá participar, permitindo o trabalho educativo de qualidade que se almeja.

Antes de terminar gostaria de desafiar os meus colegas para a continuação deste estudo, programando uma formação a distância com estes requisitos, esforçando-se para que a nossa Instituição, o Instituto Pedagógico de Cabo Verde, tenha meios suficientes e à altura para que o Ensino a Distância, utilizando o modelo bLearning seja uma realidade.

Para terminar gostaria ainda de frisar que mais do que produzir conhecimento definitivo, as conclusões ora apresentadas constituem apenas uma leitura possível dos resultados obtidos nesta investigação. Trata-se, deste modo, de procurar abrir novas pistas para a reflexão em torno de questões ligadas a estratégias inovadoras de profissionalização de professores em exercício, a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação no contexto formativo de professores, a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem, a aprendizagem interactiva de adultos, entre outras.

As aprendizagens ao longo desta dissertação foram tantas que criaram em nós a vontade de continuidade pelas descobertas fundamentadas com que contactámos e que experimentámos, relevando do trabalho agora concluído a questão de sempre, que nos leva a afirmar que, se tivéssemos que começar de novo, faríamos tudo de modo diferente.

Bibliografia

- ARMENGOL, M.C (1987). *Universidad sin classes. Educação a distância em América Latina*. Caracas: OEAUNAKepelusz.
- BARBETTA, P.A. (2003). *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. 5 ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC.
- BODGAN & BIKLEN, (1994). *Investigação Qualitativa: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORBA, M.C.; GARCIAS, T.A. (UNESP). *Tendências em Educação Matemática: Educação a Distância e reorganização do Pensamento*.
(disponível em <http://WWW.auped.org.br/reunioes/24/P1952505212236.doc>, consultado em 2 de Abril de 2007).
- CARVALHO, Adriana (1998). *O Ensino Básico Integrado*. Praia: Instituto Pedagógico de Cabo Verde.
- CARDOSO, A. Paula (1992). *As atitudes dos professores e a inovação pedagógica*, Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI, nº1, 1992, 85-99.
- CARDOSO, A. Paula (1992). *Educação e Inovação*.
(disponível em http://www.ipv.pt/millennium/pce6_apc.htm, consultado em 9/5/07).
- CHAGAS, I. (2001). Integração das TIC nas escolas Nónio: Diversidade e uniformidade. In P. Dias e C. Freitas (Orgs.). Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola. Braga, 2001 - Universidade do Minho.

- COUTINHO, Clara (1995). *A Tecnologia Educativa na Formação Inicial de Professores – um estudo sobre atitudes de alunos de Licenciatura em Ensino face às tecnologias e suas funções na comunicação pedagógica*. (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- COUTINHO, Clara (2004/2005). *Metodologia da Investigação em Educação*. Braga: IEP, U. Minho.
- COUTINHO, Clara (2005). *Percursos da Investigação em tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. 1ª Edição. Braga: IEP, Universidade do Minho.
- COUTINHO, Clara; CHAVES, José (2002). *O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*, Revista Portuguesa de Educação 15 (1), pp. 221-243. Braga: Universidade do Minho.
- DOOLITTLE, P.E. (2002). *Online Teaching and Learning Strategies: An Experiential Exploration of Teaching, Learning, and Technology*. Virginia: Department of Teaching and Learning.
(disponível em <http://edpsychserver.ed.vt.edu/workshops/edtech/pdf/online.pdf>, consultado em 2 de Abril de 2007).
- FERREIRA, Manuel (1975). *No Reino de Caliban*. Antologia panorâmica da poesia africana de expressão portuguesa. 1º Volume. Lisboa. Seara Nova.
- FIGUEIREDO, Dias A., *NETAprendizagem – A Internet na Educação*. Porto Editora, Portugal.
- GIL, D & MATINEZ (1989). Los programas-guia de actividades: una concrecion del model construtivista de aprendizaje de las ciencias. Investigación en la escuela, nº 3, pp.3-12.
(disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414108.pdf>, consultado em 2 de Abril de 2007).

- GOMES, M. J. S. F. (2004). *Educação a distância: Um estudo de Caso sobre Formação Contínua de Professores via Internet*. Braga: Centro de Investigação em Educação, 415p.
- HAYES (2001), Bob E. Medindo a satisfação do cliente. 1ª ed. Rio de Janeiro. Quantitymark.
(disponível em http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2004_Enegrp02_07_0839.pdf, consultado em 7 de Maio de 2007).
- INOCÊNCIO, L. (1999). *Capacitação de professores leigos a distância: uma alternativa pedagógica desafiadora em Cabo Verde*, Tese de Mestrado.
- LESSARD-HÉBERT (1994) (disponível em <http://ia.fc.ul.pt/textos/mpires/cap5.pdf>, consultado em 27 de Abril de 2007).
- MACHADO, A. (1992). Os desafios da imagem e das Comunidades no Ensino dos anos 90. Comunicação apresentada no VI encontro a Informática e o Ensino, realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra, de 8 a 10 de Setembro.
- MACHADO, M. José (2001). *A Formação de Professores em Tecnologias de Informação e Comunicação como promotora da mudança em Educação*. (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- MACHADO, U. L. S. ; VERDINELLI, M. A. (2004). A Análise Multidimensional como Subsídio para a Sustentabilidade de Micro e Pequenas Empresas.. In: XVII Congresso Latino-Americano de Estratégia, 2004, Itapema, Santa Catarina, Brasil.
- MALHOTRA (2001). Pesquisa de marketing – uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman.

- MORAES, M. Cândida (2005). *Paradigma Educacional Emergente*. In Ricardo V. SILVA e Anabela V. SILVA (org.), Educação, Aprendizagem e Tecnologia – Um Paradigma para o Século XXI, 1ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- NUNES, I. *Noções de Educação a Distância*. In Revista Educação a Distância nrs. 4/5. Dez./93-Abr/94. Brasília. Instituto Nacional de Educação, pp. 7-25.
- PERRY, w.; RUMBLE, G (1987). *A short Guide to distance education*. Cambridge: International Extension College.
- PLANO NACIONAL DE ACÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. (2002). Ministério de Educação e Valorização de Recursos Humanos. Cabo Verde.
- RAMOS, Fernando M.S., *As Tecnologias da Comunicação no Suporte aos Sistemas eLearning, CEMED-Centro de Multimédia e de Ensino a Distância*. Universidade de Aveiro, Portugal.
- RIBEIRO, N. (2004). *Multimédia e Tecnologias Interactivas*. FCA-Editora Informática, Lisboa.
- RIBEIRO, N. (2005). *Multimédia e Tecnologias Interactivas*, FCA – Editora de Informática, Lisboa.
- REIS, Elizabeth. (1997). *Estatística Multivariada Aplicada*. Editora Silabo Ltda. Lisboa.
- RODRIGUES Manuela & FERRÃO Luís (Abril/2006). *Formação Pedagógica de Formadores*. 6ª Edição – LIDEL.
- RODRIGUES, José et al (2003). *A Formação On-line. Um olhar sobre a importância da concepção e implementação de cursos de Ensino à Distância*.

(disponível em http://www.netprof.pt/PDF/curso_online.pdf, consultado em 7 de Março de 2007).

SANTOS, M.(1997) *A natureza do espaço: Técnica e Tempo – Razão e Emoção*. São Paulo: HUCITEC.

SANTOS, A. (2000). *Ensino a Distância & Tecnologias de Informação e-learning*. Lisboa. FCA. Editora de Informática.

SILVA, L. C. (1998). *Curso de Estudos Superiores especializados em Educação Especial*. Tese de Mestrado. Porto. Instituto Politécnico. Escola Superior de Educação.

KEEGAN, D. (1991). *Foundations of distance education*. 2ª ed. Londres: Routledge.

Recursos na Internet (consultados em 3 de Fevereiro de 2007)

- “Investigação qualitativa em sistemas de informação”

<http://www.qual.auckland.ac.nz>

- “Introdução ao estudo de caso”

<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>

- “MORAN, J.M. (2002). O que é educação a distância”

www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm

<http://www.microsoft.com/windows/netmeeting/>

<http://messenger.msn.com/Xp/Default.aspx>

<http://web.icq.com/>

<http://www.groove.net/>

<http://www.microsoft.com/education/Default.aspx>

<http://www.microsoft.com/elearn/ressources.asp>

- “Um (novo?) desafio para a Escola?” 2001, Fernando Albuquerque Costa, Universidade de Lisboa

<http://www.aprendercom.net>

Lista de Anexos (em CD)

- ANEXO 1 - Entrevista Sra. Ministra da Educação.
- ANEXO 2 - Plano de Estudos.
- ANEXO 3 - Reconhecimento do terreno.
- ANEXO 4 - Planificação formação Tutores.
- ANEXO 5 - Opinião de um Tutor Brava.
- ANEXO 6 - Relatório da Formação de Tutores.
- ANEXO 7 - Boletim de matrícula.
- ANEXO 8 - Planificação do 1º Momento de Formação.
- ANEXO 9 - Material de controle e Guia do Formando.
- ANEXO 10 - E-mails e chat.
- ANEXO 11 - Histórico da Educação Concelho da Brava.
- ANEXO 12 - net baixa em Cabo Verde.
- ANEXO 13 - Notas DOS FORMANDOS1.
- ANEXO 14 - Questionário tutores Fogo Brava.
- ANEXO 15 - Organograma dos sistema educativo de CV.
- ANEXO 16 - B.O.31 de 2004 - Aprovação do Curriculum Ensino a Distância.
- ANEXO 17 - Relatório e avaliação de Sessões Presenciais - I.P.
- ANEXO 18 - Praia digital e Praça digital Brava.
- ANEXO 19 - Um computador portátil para cada Professor ou aluno (Empresa Soproinf).

ANEXO 20 - *Fotografias* dos diferentes momentos de Formação:

- Reconhecimento do Terreno (S. Filipe, Mosteiros e Brava).
- Formação de Tutores (S. Filipe).
- Uma Sessão Presencial.
- Uma Sessão de Teste – Mosteiros.
- Fotografias de uma visita dos Tutores da Brava ao “Ilhéu de Cima”, Ilhéu que fica entre a Brava e o Fogo.
- Power Point de apresentação da Ilha do Fogo.
- Power Point de apresentação do Sistema ECCA.